# Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación

Victoria Muñoz Tinoco • Isabel López Verdugo
Irene Jiménez-Lagares • Moisés Ríos Bermúdez
Beatriz Morgado Camacho • Maite Román Rodríguez
Pilar Ridao Ramírez • Xandra Candau Rojas-Marcos
Reyes Vallejo Orellana

PIRÁMIDE

# Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación

**VICTORIA MUÑOZ TINOCO • ISABEL LÓPEZ VERDUGO**
**IRENE JIMÉNEZ-LAGARES • MOISÉS RÍOS BERMÚDEZ**
**BEATRIZ MORGADO CAMACHO • MAITE ROMÁN RODRÍGUEZ**
**PILAR RIDAO RAMÍREZ • XANDRA CANDAU ROJAS-MARCOS**
**REYES VALLEJO ORELLANA**
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

# Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Victoria Muñoz Tinoco, Isabel López Verdugo, Irene Jiménez Lagares,
Moisés Ríos Bermúdez, Beatriz Morgado Camacho, Maite Román Rodríguez,
Pilar Ridao Ramírez, Xandra Candau Rojas-Marcos y Reyes Vallejo Orellana, 2014
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2014
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3279-2

# Índice

**Introducción** ..... 13

**1. Hacia una comprensión de la complejidad del desarrollo: principios y teorías fundamentales** *(Victoria Muñoz Tinoco, Maite Román Rodríguez, Isabel López Verdugo, Xandra Candau Rojas-Marcos, Irene Jiménez-Lagares, Beatriz Morgado Camacho, Pilar Ridao Ramírez, Moisés Ríos Bermúdez y Reyes Vallejo Orellana)* ..... 15

1. Psicología del desarrollo: períodos y dimensiones ..... 16
2. Principios básicos del desarrollo humano ..... 18
   - 2.1. Hay procesos psicológicos ligados a la edad: la maduración ..... 18
   - 2.2. El desarrollo se produce de forma gradual ..... 19
   - 2.3. El desarrollo se produce a lo largo de todo el ciclo vital ..... 20
   - 2.4. El desarrollo es multidimensional y multidireccional ..... 20
   - 2.5. Algunas direcciones son comunes: de la regulación externa a la autorregulación ..... 21
   - 2.6. Nos desarrollamos a diferentes ritmos ..... 21
   - 2.7. Explicar el desarrollo humano implica atender a influencias diversas ..... 22
   - 2.8. Nos desarrollamos en contextos ..... 23
   - 2.9. Continuidad y cambio: dos aspectos presentes en el desarrollo humano ..... 23
   - 2.10. Somos fruto de la interacción ..... 24
   - 2.11. No existen dos perfiles de desarrollo idénticos ..... 24
3. Diferentes procesos de desarrollo, diferentes modelos que lo explican ..... 25
   - 3.1. Teoría psicoanalítica ..... 26
   - 3.2. Teoría psicosocial de Erikson ..... 27
   - 3.3. Teorías conductistas y teoría cognitivo-social ..... 28
   - 3.4. Teorías cognitivas ..... 29
     - 3.4.1. Teoría de Piaget ..... 29
     - 3.4.2. Teoría del procesamiento de la información ..... 30
   - 3.5. Teoría del ciclo vital ..... 31
   - 3.6. Teoría etológica ..... 32
   - 3.7. Teoría ecológica ..... 33

© Ediciones Pirámide

3.8. Enfoque sociocultural ..... 34
3.9. Teoría evolucionista ..... 35
4. Hacia una visión completa y compleja del desarrollo humano ..... 35

**2. La familia como contexto de desarrollo infantil** *(Beatriz Morgado Camacho y Maite Román Rodríguez)* ..... 37

1. De la familia modelo a los modelos de familia ..... 38
1.1. Las familias en nuestro contexto social ..... 38
1.2. Concepto de familia ..... 39
2. Funciones de las familias ..... 40
3. Los estilos de socialización parental y el ajuste psicológico infantil ..... 43
4. Creciendo y aprendiendo conjuntamente: las relaciones familiares ..... 48
4.1. Las relaciones entre hermanos y hermanas..... 48
4.2. Las relaciones con los abuelos y las abuelas ..... 49
4.3. La familia como mediadora de las experiencias cotidianas de niños y niñas ..... 51
5. Diversidad familiar y ajuste psicológico infantil ..... 52
5.1. Familias monoparentales ..... 52
5.2. Familias combinadas o mixtas ..... 53
5.3. Familias homoparentales ..... 54
5.4. Familias adoptivas ..... 55
6. Relación entre familia y escuela. Dos contextos de desarrollo trascendentales .. 57

**3. Construyendo vínculos afectivos** *(Maite Román Rodríguez y Beatriz Morgado Camacho)* ..... 61

1. El vínculo de apego ..... 62
1.1. Concepto y funciones del vínculo de apego ..... 62
1.2. Componentes del sistema de apego ..... 62
2. Diferencias en los estilos de vinculación y factores relacionados ..... 64
2.1. Los estilos de apego ..... 64
2.2. Factores relacionados con el apego ..... 67
3. Desarrollo del vínculo de apego durante la infancia ..... 68
3.1. Desarrollo de los primeros vínculos afectivos: Empezando a apegarse ..... 69
3.2. Evolución del apego a lo largo de la infancia ..... 69
3.3. Continuidad y discontinuidad de los vínculos afectivos ..... 70
4. La optimización del desarrollo afectivo desde la escuela ..... 72

**4. Desarrollo de las competencias psicomotrices** *(Xandra Candau Rojas-Marcos y Moisés Ríos Bermúdez)* ..... 77

1. El crecimiento físico y el desarrollo cerebral: creciendo por fuera y por dentro ... 77
1.1. Antes del nacimiento ..... 78
1.1.1. Etapa germinal ..... 78

© Ediciones Pirámide

1.1.2. Etapa embrionaria ..... 78
1.1.3. Etapa fetal ..... 79
1.2. Desde el nacimiento ..... 80
1.2.1. Ritmos y reflejos ..... 81
1.2.2. Las curvas del crecimiento físico ..... 82
1.2.3. Los cambios puberales ..... 83
2. El desarrollo de la psicomotricidad: cuerpo y mente en movimiento ..... 83
2.1. Psicomotricidad gruesa ..... 84
2.2. Psicomotricidad fina ..... 86
2.2.1. Desarrollo de la grafomotricidad ..... 87
2.2.1.1. El dibujo ..... 87
2.2.1.2. La escritura ..... 88
2.3. Independencia y coordinación motriz ..... 88
2.4. Psicomotricidad invisible ..... 89
2.4.1. Tono muscular ..... 89
2.4.2. Control respiratorio ..... 89
2.4.3. Equilibrio ..... 90
2.4.4. Estructuración del espacio y el tiempo ..... 90
2.5. Control de esfínteres ..... 91
2.6. Dominancia lateral ..... 91
3. Construcción del esquema corporal: el componente simbólico ..... 93
4. La optimización del desarrollo físico y de las competencias psicomotrices: los activos familiares, escolares y comunitarios ..... 94

**5. Desarrollo de las competencias cognitivas** *(Pilar Ridao Ramírez e Isabel López Verdugo)* ..... 97

1. Percibir, atender y reconstruir el mundo que nos rodea ..... 98
1.1. Desarrollo de los procesos perceptivos ..... 98
1.2. Desarrollo de la atención ..... 99
1.2.1. Evolución de la atención a lo largo de la infancia ..... 99
1.2.2. Estrategias atencionales ..... 100
1.2.3. Hacia el buen uso de los procesos atencionales ..... 101
1.3. Desarrollo de la memoria ..... 101
1.3.1. Tipos de memoria y su evolución a lo largo de la infancia ..... 101
1.3.2. Estrategias de memoria ..... 104
1.3.3. Hacia el buen uso de la memoria ..... 105
2. Interpretar, comprender y reflexionar sobre el mundo que nos rodea ..... 106
2.1. Características generales del pensamiento en bebés ..... 106
2.1.1. Conocimiento vinculado a la acción ..... 106
2.1.2. Origen de las representaciones mentales ..... 107
2.1.3. Estimulación del pensamiento en bebés ..... 108
2.2. Nuevas formas de pensar y razonar en los niños y niñas de 2 a 6 años .. 108
2.2.1. Cambios y avances respecto a la etapa anterior ..... 108
2.2.2. Limitaciones en el pensamiento a estas edades ..... 110
2.2.3. Implicaciones educativas: algunas propuestas de actuación .... 112

© Ediciones Pirámide

2.3. Nuevas formas de pensar y razonar en los niños y niñas de 6 a 12 años .... 112
2.3.1. Cambios y avances respecto a la etapa anterior ..... 112
2.3.2. Limitaciones en el pensamiento a estas edades ..... 114
2.3.3. Implicaciones educativas: algunas propuestas de actuación .... 115
3. Más allá de reconocer y comprender el mundo exterior: La conciencia y autorregulación de los procesos cognitivos ..... 116
3.1. Procesos metacognitivos: metaconocimiento y autorregulación ..... 116
3.2. Implicaciones educativas: algunas claves para el desarrollo metacognitivo ... 117
4. Ampliando las posibilidades del pensamiento: imaginar, crear, analizar... .... 118
4.1. Diversidad de inteligencias ..... 118
4.2. Pensar con flexibilidad y creatividad ..... 120

**6. Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas** *(Isabel López Verdugo y Pilar Ridao Ramírez)* ..... 125

1. Funciones del lenguaje ..... 126
1.1. Función comunicativa ..... 126
1.2. Función intelectual ..... 126
1.3. Función autorreguladora ..... 126
2. Procesos relacionados con la adquisición del lenguaje ..... 127
2.1. Antes de la primera palabra: la comunicación prelingüística ..... 128
2.2. Tras la primera palabra: el acceso a una nueva forma de comunicación .... 129
3. Desarrollo de los componentes del lenguaje ..... 130
3.1. Desarrollo fonológico: del balbuceo a las palabras ..... 130
3.1.1. La percepción del habla ..... 130
3.1.2. La producción lingüística ..... 131
3.2. Desarrollo semántico: hacia la formación de conceptos ..... 133
3.3. Desarrollo morfosintáctico: hacia el dominio de las estructuras gramaticales ..... 136
3.4. Desarrollo pragmático: hacia un uso eficaz del lenguaje ..... 138
4. Adquisición y desarrollo de las competencias relacionadas con el lenguaje escrito .. 140
4.1. Procesos implicados en la lectura ..... 140
4.2. Métodos para el aprendizaje de la lectura ..... 141
5. Optimización de las competencias comunicativas y lingüísticas ..... 142

**7. Desarrollo emocional y personal** *(Moisés Ríos Bermúdez y Reyes Vallejo Orellana)* ..... 145

1. Emociones y personalidad durante la infancia: sentir y ser ..... 145
2. Desarrollar habilidades para ser emocionalmente competentes ..... 148
2.1. La expresión y percepción de las emociones propias y el reconocimiento de las emociones ajenas ..... 148
2.2. La facilitación emocional del pensamiento ..... 149
2.3. El análisis y la comprensión de las emociones ..... 150
2.4. La regulación de las emociones ..... 151
3. El desarrollo de la personalidad: componentes estructurales y cambio ..... 152
3.1. Temperamento ..... 152
3.2. Desarrollo del yo: conocimiento de sí mismo, autoestima e identidad ... 154

© Ediciones Pirámide

3.3. Identidad sexual y género ..... 159
3.4. Elementos estructurales o rasgos ..... 161
4. La optimización del desarrollo de las emociones y la personalidad ..... 162

**8. Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas** *(Victoria Muñoz Tinoco e Irene Jiménez-Lagares)* ..... 167

1. La sociabilidad: origen del comportamiento social ..... 168
1.1. Un buen punto de partida: genéticamente preparados y socialmente situados ..... 168
1.2. Desarrollo de la sociabilidad durante la primera infancia ..... 169
1.3. Diferencias interindividuales en la sociabilidad inicial ..... 171
2. Aprendiendo a convivir: el desarrollo de la competencia social ..... 172
2.1. Definición y dimensiones de la competencia social ..... 172
2.2. Evolución de la competencia social durante los años preescolares y escolares ..... 179
2.3. El desarrollo de la conducta prosocial: de consoladores precoces a ayudantes sofisticados ..... 182
3. Aprendiendo malos hábitos de convivencia: conducta agresiva y antisocial .... 184
3.1. Definición y tipos de agresividad y de conducta antisocial ..... 184
3.2. Evolución de la agresividad y la conducta antisocial ..... 186
3.3. Diferencias individuales y de género ligadas a la agresividad ..... 188
4. Favorecer el desarrollo del comportamiento socialmente competente en el aula .. 189

**9. Los iguales como contexto de desarrollo** *(Irene Jiménez-Lagares y Victoria Muñoz Tinoco)* ..... 195

1. La importancia de los iguales: necesidad más que complemento opcional .... 196
1.1. ¿Por qué son importantes las relaciones con los iguales? ..... 196
2. El juego social o juego con los otros ..... 197
2.1. Funciones del juego: jugar para aprender y aprender a jugar ..... 198
2.2. Tipos y evolución de los juegos sociales ..... 200
2.3. El uso del juego para mejorar las relaciones ..... 201
3. Estructuras distintas, habilidades distintas: formación, evolución y diversidad en los grupos ..... 201
3.1. Posición en los grupos ..... 204
3.1.1. Quién es quién: aceptación, rechazo y tipos sociométricos ..... 204
3.1.2. Cuando las cosas marchan: ser querido por el grupo ..... 207
3.1.3. Cuando las cosas no marchan: no ser querido por el grupo ..... 212
3.2. Cuando las relaciones hacen daño: el acoso escolar ..... 217
3.3. Una relación especial: la amistad ..... 219
3.3.1. Definición, funciones y calidad de la amistad ..... 220
3.3.2. Evolución de la amistad ..... 221
4. Favorecer la amistad, la aceptación de los otros y mejorar las dinámicas de relación en el aula ..... 221

**Referencias bibliográficas** ..... 225

© Ediciones Pirámide

# Introducción

Este manual pretende ser un material útil y apropiado para las asignaturas de Psicología del Desarrollo de las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo, abordando el desarrollo desde la primera infancia hasta el final de los años escolares. En nuestra experiencia docente en las titulaciones de Maestro y en las de Educación Infantil y Primaria hemos tenido que hacer frente a la pregunta que guía la elaboración de este manual: *¿qué necesitan saber futuras maestras y futuros maestros para comprender los procesos de desarrollo de su alumnado en toda su diversidad y amplitud, y, por tanto, poder proporcionarles experiencias educativas de calidad?* Para dar respuesta a esta pregunta hemos renunciado a desarrollar algunos contenidos prescindibles para estos aprendices en favor de otros que resultan cruciales. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con el abordaje que hacemos del contexto familiar, en el que pretendemos que el alumnado obtenga una visión completa y global de los procesos de socialización familiar, facilitando la conexión entre las experiencias familiares y el desarrollo infantil; describimos las distintas estructuras familiares desterrando mitos y prejuicios y nos detenemos en la promoción de la colaboración entre familia y escuela. Partimos a continuación de las vinculaciones afectivas como punto de partida del desarrollo, centrándonos fundamentalmente en los primeros vínculos con los cuidadores principales, pero atendiendo también a las vinculaciones afectivas de niños y niñas con el profesorado. La lógica de abordar las necesidades de aprendizaje de los futuros maestros y maestras continúa a lo largo del resto de los capítulos. En el capítulo de desarrollo psicomotor, en el que dedicamos especial atención a los procesos psicomotores vinculados al desarrollo de la grafomotricidad; o en el de desarrollo cognitivo, en el que hemos elaborado de forma más sucinta los aspectos clásicos relacionados con el razonamiento para dar cabida al desarrollo de los procesos cognitivos básicos, la metacognición o el pensamiento crítico y el creativo. En el capítulo dedicado al lenguaje hemos incluido, además del desarrollo de las distintas dimensiones del lenguaje, referencia a los procesos relacionados con el aprendizaje de la lectura. También en los capítulos de desarrollo emocional y de desarrollo social hemos pensado en las necesidades de futuros maestros y maestras, incluyendo apartados específicos relacionados con la competencia (o inteligencia) emocional y social. Este mismo criterio de relevancia para los futuros profesionales de la educación es el que guía nuestra decisión de dedicar un espacio propio a los iguales como contexto de desarrollo, abordando la evolución de las experiencias de afiliación entre iguales, tanto grupales como de amistad, así como las experiencias relacionales de riesgo, como el rechazo entre iguales y el acoso escolar.

Responder a la pregunta que nos planteamos implica, además de pensar qué contenidos son relevantes para los maestros, hacer un esfuerzo por facilitar al alumnado la tarea de conectar el conocimiento que adquieren sobre el desarrollo infantil con la posibilidad de promoción del mismo. En este sentido, cada capítulo contiene apartados específicos en los que se trabaja de modo explícito las posibilidades de promoción y optimización de di-

© Ediciones Pirámide

chos procesos y se anima al alumnado a reflexionar en torno a la conexión con la práctica educativa.

Esta prioridad que hemos dado a las competencias profesionales del perfil de maestra y maestro se refleja también en una particular atención a creencias erróneas sobre las necesidades y capacidades de niñas y niños que detectamos con frecuencia en nuestros entornos y también, según nuestra experiencia, en nuestro alumnado. Estas ideas no sólo no favorecen la relación con niños y niñas, sino que se traducen en muchas ocasiones en pautas de interacción inadecuadas. Todos los maestros y maestras deben tener la oportunidad de reflexionar en torno a estas creencias, transformándolas en su propia práctica, y convirtiéndose también en agentes de cambio social. Las creencias desajustadas sobre las capacidades de niñas y niños llevan en algunas ocasiones a la subestimación de éstos, de su capacidad de aprendizaje y, por tanto, de las posibilidades del entorno para estimularlos convenientemente. Así, se subestima sus posibilidades cuando no se les cree capaces de realizar de forma autónoma determinadas actividades, cuando se les ofrecen explicaciones mágicas de determinados acontecimientos porque se les cree incapaces de entender la explicación lógica o cuando se piensa que no hay que explicarles las cosas porque todavía son muy pequeños y no se enteran de nada. En sentido contrario, también es frecuente que se les trate en ocasiones como adultos en miniatura cuando se atribuye una intencionalidad excesiva a su conducta, cuando se les pide explicaciones que van más allá de su capacidad de razonamiento o cuando se deja de construir su autoestima negándoles un merecido reforzamiento porque hacer las cosas bien es su obligación. En este sentido, una idea que recorre los capítulos es la de que niños y niñas, además de ser protegidos, educados y estimulados, necesitan ser respetados: en las diferencias que los hacen únicos, en sus diversos ritmos de desarrollo o en la variedad de necesidades que cada cual presenta.

Otro requisito fundamental que hemos pretendido que cumplan estos materiales es que puedan trabajarse de modo autónomo por parte del alumnado, de forma que se adapten a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior. La organización de los contenidos, la promoción de la reflexión, el uso de un lenguaje claro y la presencia constante de ejemplos son estrategias que hemos utilizado para facilitar el estudio autónomo, de manera que pueda dedicarse en clase menos tiempo a la exposición de contenidos y más tiempo al entrenamiento en competencias.

El objetivo de este manual, por tanto, es dominar la lógica y la secuencia del desarrollo infantil en las diferentes dimensiones tratadas en cada uno de los capítulos, adquiriendo una concepción integral del desarrollo humano que permita vincular diferentes logros del mismo entre sí y utilizar esa información para satisfacer las necesidades de niños y niñas y promover su desarrollo. Esto implica desarrollar competencias de diversa índole:

1. Identificar los procesos de desarrollo infantil en todas sus vertientes o dimensiones (físico, cognitivo-lingüístico, personal-emocional y social), así como las conexiones entre contenidos y dimensiones.
2. Tener en consideración el papel del desarrollo infantil sobre los procesos de aprendizaje en el entorno escolar.
3. Respetar, siempre que sea posible, el ritmo de desarrollo de niños y niñas, reconociendo tanto las diferencias interindividuales como las intraindividuales (distintos ritmos de un mismo niño en diferentes contenidos o en diferentes dimensiones).
4. Promover y potenciar el desarrollo de las habilidades psicomotoras, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales.
5. Promover la autonomía de niñas y niños en las dimensiones del desarrollo mencionadas, siendo sensibles a las variaciones evolutivas en sus necesidades de apoyo y promoción.

Esperamos, en definitiva, que este manual sirva para formar a maestras y maestros que incorporen la Psicología del Desarrollo como parte integral de su comprensión de los aprendices a los que forman, y sean capaces de utilizar este conocimiento de un modo que los haga tan eficaces ante el reto de enseñar como sensibles hacia aquellas personas a las que enseñan.

© Ediciones Pirámide

# 1 Hacia una comprensión de la complejidad del desarrollo: principios y teorías fundamentales

VICTORIA MUÑOZ TINOCO, MAITE ROMÁN RODRÍGUEZ,
ISABEL LÓPEZ VERDUGO, XANDRA CANDAU ROJAS-MARCOS,
IRENE JIMÉNEZ-LAGARES, BEATRIZ MORGADO CAMACHO,
PILAR RIDAO RAMÍREZ, MOISÉS RÍOS BERMÚDEZ
Y REYES VALLEJO ORELLANA

Cuando Lucía tenía un mes de vida le atraían mucho los objetos en movimiento y de colores vivos, tanto que a veces parecía que su atención se quedara atrapada por ellos. Con tres meses, disfrutaba más mirando a su hermana que a cualquier juguete o persona, aunque sonreía a todo el mundo y se le notaba feliz en brazos de cualquiera. Desde que cumplió los nueve meses llora cuando se le acerca alguien extraño, sobre todo si intenta cogerla en brazos, aunque al rato, cuando comprueba que no hay peligro, comparte sonrisas, vocalizaciones y juguetes con todo el mundo. Ahora tiene 15 meses y, aunque anda desde los 12, le sigue gustando gatear. Se sube a todas partes, lo alcanza todo y disfruta viendo cómo caen las cosas que tira desde la terraza. Cuanto más ruido hace, más le gusta. No tiene especial preferencia por los juguetes, igual le gusta una pieza de la batería de cocina, que el mando a distancia del televisor o el teléfono móvil de su madre. Eso sí, con ninguno de ellos juega más de cinco minutos seguidos. Le encantan las escaleras y las sube a cuatro «patas». Cuando ve escaleras las señala muy contenta y dice muy claro: «*tonguato*». Es casi lo único que dice, pero lo hace tan claro y lo repite tantas veces que hasta parece que habla. Es muy independiente y empieza a tener conflicto con sus padres porque quiere hacerlo todo «*yotola*» (yo sola).

Su madre comenta que ella y su hermana, Ariadna, de cuatro años son muy distintas. Ariadna fue, en general, más tranquila y miedosa. Cuando era un bebé apenas lloraba con los extraños, pero tampoco se mostraba amistosa con ellos. Empezó a andar un mes más tarde que Lucía y apenas gateó. Era muy cuidadosa a la hora de decidir dónde y cómo ir, evitando todo aquello que pudiera suponer peligro. Lo hacía con paso firme y apenas se caía, pero cuando ocurría se quedaba retraída durante bastante tiempo. Ya de bebé disfrutaba manipulando y observando objetos, actividad que mantenía durante un buen rato. Empezó a hablar a la misma edad que Lucía, en torno al año, muy claro y muy rápido, de manera que a los dos años era capaz de mantener conversaciones. Entró en el colegio a los tres años, y las maestras comentan que participa adecuadamente en todas las actividades de clase, sobre todo en las fichas. Presta mucha atención, no interrumpe y colabora con sus compañeros cuando la tarea lo exige. A los cuatro años aún le cuesta hacer algunas cosas por sí misma que otros a su edad ya hacen, como ir al baño o buscar compañeros de juego en el parque.

El contacto con bebés y con niños y niñas de distintas edades en situaciones como las que acabamos de describir activa concepciones y también interrogantes relacionados con la evolución o el desarrollo humano. La gran pregunta que podemos hacernos ante historias como las de Lucía y Ariadna es: *¿cómo llegamos a ser lo que somos?* ¿Qué hace que en poco más de un año un bebé como Lucía, «sometido» a la tiranía de los estímulos, pueda llegar a ser capaz de expresar a otros sus preferencias, su entusiasmo y sus deseos? ¿Cómo evolucionan niños y niñas? ¿Cuándo terminan de desarrollarse? ¿Por qué hay características que parecen comunes en una determinada etapa de la vida? ¿Por qué hay

© Ediciones Pirámide

diferencias en los ritmos de desarrollo y en las características que manifestamos en la vida adulta? ¿Podemos predecir cómo le irá a Lucía en la escuela? ¿Cómo será la adolescencia de Lucía y de Ariadna? ¿Cómo serán de adultas? ¿Podemos imaginar a Lucía escritora, científica o instructora de yoga? ¿Y a Ariadna alpinista, organizadora de eventos o relaciones públicas?

A través de nuestra experiencia de contacto con la infancia, a través también de nuestra propia experiencia vital, podemos hacernos una idea de cómo se produce el desarrollo y dar respuesta a estas preguntas. Pero también hay respuestas científicas disponibles. Desde hace algo más de un siglo el desarrollo humano es objeto de estudio científico. La Psicología del Desarrollo se ocupa de estudiar los procesos de evolución o cambio del ser humano desde la concepción hasta la muerte, especialmente de todos aquellos procesos de evolución o cambio que se consideran más normativos que idiosincrásicos, esto es, procesos aplicables a todos los seres humanos o a grandes grupos (Palacios, 1999a). Por ejemplo, conocer la secuencia general de logros relacionados con la psicomotricidad gruesa, comprender cómo se produce la aparición de la primera palabra, explicar por qué hay bebés que no gatean o poder entender qué ocurre con un niño que es separado de su figura de apego son todos procesos más o menos normativos que son objeto de estudio de la Psicología del Desarrollo. A medida que nos planteamos casos más particulares y concretos, como por qué una niña de siete años sigue teniendo problemas con la producción de un determinado sonido o cómo una hipoxia neonatal puede explicar un retraso madurativo, estaremos alejándonos de las parcelas de actuación de la Psicología del Desarrollo.

Los avances tecnológicos de las últimas décadas nos han permitido avanzar enormemente en la comprensión y explicación de esos procesos de desarrollo gracias al diseño de instrumentos sensibles para la investigación, sobre todo con bebés, como los que permiten medir los movimientos oculares, las expresiones faciales o los cambios cerebrales, accediendo así a la comprensión del desarrollo de la atención, las emociones o el pensamiento desde los primeros meses de vida (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

La Psicología del Desarrollo nos permitirá obtener una comprensión profunda y completa de cómo el ser humano llega a ser lo que es y hacia dónde se dirige en cada etapa vital. Esta comprensión supone dirigir otra mirada a situaciones como las que introducían este capítulo. Una vez que se sabe de Psicología del Desarrollo resulta imposible mirar situaciones como las descritas sin comprenderlas desde los conocimientos aportados por esta disciplina. Así, por ejemplo, cuando oigamos a Lucía decir «*yotola*» entenderemos que no tiene la intención de fastidiar a sus padres, sino que está poniendo a prueba y afianzando sus logros y, de paso, mostrándoselos a los demás. Esta nueva mirada es fundamental para todos los perfiles profesionales vinculados a la Psicología o a la Pedagogía y, especialmente, para los docentes que deben tomar constantemente decisiones de intervención basadas en las competencias que niñas y niños muestran o podrán mostrar en un momento concreto.

## 1. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: PERÍODOS Y DIMENSIONES

Comentábamos en el apartado anterior que los procesos de cambio que interesan a la Psicología del Desarrollo son aquellos más normativos. La principal fuente de cambios normativos en el desarrollo humano es la edad. La idea de que existen cambios vinculados a la edad es muy intuitiva y está presente en nuestra organización social: determinamos una edad del bebé para el permiso de maternidad/paternidad, de acceso y terminación de la escolarización obligatoria, de acceso a la mayoría de edad o a la jubilación. Muchos recursos comunitarios están delimitados para edades concretas, desde el uso del equipamiento infantil en los parques hasta los beneficios del carné joven. Sin embargo, el uso de la edad cronológica responde en muchas ocasiones a una convención social. En Psicología del Desarrollo la edad cronológica no es especialmente relevante a la hora de

© Ediciones Pirámide

comprender el desarrollo humano, sobre todo a partir de los cambios puberales, puesto que a medida que avanza el ciclo vital la delimitación de etapas en función de la edad es cada vez más imprecisa. Ni la determinación de los períodos o etapas en los que podemos dividir el desarrollo humano ni la temporalización de los mismos puede definirse de forma única, universal y precisa. Cada cultura, en función de sus necesidades, divide el ciclo vital en una serie de etapas, cada una de ellas con sus propios retos. La clasificación que hacemos a continuación es frecuentemente utilizada en nuestro contexto histórico y social, pero no deja de ser una de las posibles.

En cuanto a los dominios o dimensiones del desarrollo, siguiendo a Santrock (2010), podemos distinguir tres grandes tipos de procesos:

— *Procesos físicos:* implican cambios en la naturaleza física del ser humano, como el crecimiento en talla y en peso, el desarrollo del cerebro, los cambios hormonales de la pubertad, el embarazo o los asociados a la menopausia, y el desarrollo de habilidades psicomotoras gruesas (andar, correr, saltar, lanzar, etc.) o finas (ensartar, escribir, dibujar, etc.).

— *Procesos cognitivos y lingüísticos:* implican desarrollo en los procesos de pensamiento, inteligencia y lenguaje. Se incluirían todos los procesos vinculados a la captación y procesamiento de estímulos (procesos perceptivos, atencionales y procesos de memoria), así como los referidos a la toma de conciencia sobre los propios procesos cognitivos, los que denominaremos metacognición, muy ligados al aprendizaje.

— *Procesos socioemocionales:* implican cambios en la personalidad, en las emociones y en las relaciones con otras personas. El desarrollo del conocimiento de sí mismo, de la autoestima, de la comprensión y expresión de emociones, de las vinculaciones afectivas, de la competencia social o de la agresión serían contenidos que formarían parte de estos procesos socioemocionales.

Todos estos procesos no están desconectados, sino que se relacionan de forma compleja. Así, por ejemplo, la sonrisa de un bebé de cuatro meses a su madre es un proceso que podemos analizar desde sus componentes físicos o biológicos (implicaciones neurológicas u hormonales del contacto físico), desde sus componentes cognitivos (el bebé atien-

TABLA 1.1

*Clasificación de las etapas del ciclo vital*

| Etapa del ciclo vital | Edad aproximada | Etapa de escolarización |
|---|---|---|
| Primera infancia | 0-2 años | Educación Preescolar |
| Infancia temprana/ años preescolares | 3-5 años | Educación Infantil |
| Infancia media | 6-11 años | Educación Primaria |
| Adolescencia | 12-18 años | Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) |
| Juventud | 19-35 años | |
| Adultez | 36-65 años | |
| Vejez | Más de 65 años | |

© Ediciones Pirámide

de y reconoce el rostro de su madre que le resulta familiar) y desde sus componentes emocionales (el hecho de sonreír indica una emoción positiva y, probablemente, refleja el comienzo de la vinculación afectiva de este bebé hacia su madre).

Este manual sigue en su enfoque, y con objetivos didácticos, esta lógica de separación de las distintas dimensiones del desarrollo (en nuestro caso diferenciando, además, desarrollo cognitivo y lingüístico, desarrollo emocional-personal y desarrollo social). Lo haremos, sin embargo, sin perder de vista las conexiones existentes y la necesidad de explicitar constantemente esas conexiones para llegar a una mejor comprensión del desarrollo humano.

## 2. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL DESARROLLO HUMANO

Conocer el desarrollo humano es algo más que saber qué logros se producen en cada momento. Implica también conocer, comprender y explicar qué lo caracteriza. Esto es lo que hemos denominado principios del desarrollo humano. Los manuales de Psicología del Desarrollo suelen hacer una aproximación a estos principios separando los aspectos referidos a cómo se produce la evolución de los factores que son responsables del desarrollo. También es frecuente que los manuales utilicen una lógica histórica presentando los principios del desarrollo en función de la propia evolución de la disciplina. En este caso nos hemos decidido por presentar estos principios de forma conjunta y como una especie de decálogo o «leyes fundamentales» de la Psicología del Desarrollo. Entendemos que los conocimientos actuales en este ámbito nos permiten hacerlo de esta manera. Nuestro objetivo es que esta aproximación ayude a los lectores a comprender de forma más global, significativa y completa los procesos de desarrollo.

### 2.1. Hay procesos psicológicos ligados a la edad: la maduración

El desarrollo humano es relativamente ordenado. A lo largo del ciclo vital ocurren cambios que afectan a todas las personas en torno a un mismo momento evolutivo: los bebés se mantienen sentados antes de caminar, emiten sonidos y balbu-cean antes de hablar, en el colegio están preparados para resolver tareas que implican pensamiento lógico, como clasificar o secuenciar, antes que para las tareas de pensamiento abstracto, como contrastar hipótesis.

Parte de la información de nuestro código genético tiene que ver con lo que nos iguala a otros individuos de la especie. Y un elemento fundamental de esa información es nuestro calendario madurativo, esto es, todos los miembros de la especie humana pasan por distintas etapas, desde el desarrollo prenatal hasta la muerte. Los procesos de maduración se producen bajo control directo de procesos neurológicos y hormonales controlados por el hipotálamo y encargados de traducir a fenotipo la información presente en el código genético de los individuos. Estos factores biológicos que controlan el crecimiento «desde dentro» del organismo se denominan factores endógenos.

Los logros más importantes (andar, usar los sentidos, hablar, etc.) aparecen pronto y casi a la misma edad en la mayor parte de las personas, puesto que dependen estrechamente del componente genético compartido por toda la especie, y, por tanto, necesitan relativamente poca estimulación ambiental. Lo que la maduración determina es la posibilidad de estas capacidades: cómo se manifiesten en cada persona dependerá de las relaciones de cada individuo con su ambiente.

La maduración, sin embargo, no tiene la misma importancia a lo largo de todo el ciclo vital. Indudablemente, es más fácil predecir la edad concreta a la que aparecen los logros de los primeros momentos del desarrollo que los logros más tardíos (como la primera relación sexual), ya que en éstos el calendario madurativo pierde importancia en favor de otros componentes individuales y ambientales que describimos en los siguientes apartados. A este hecho nos referimos cuando hablamos de que el desarrollo en los primeros años está más *canalizado,* es decir, da lugar a menos diferencias interindividuales porque es menos sensible a las influencias ambientales.

© Ediciones Pirámide

Formando parte de estos componentes madurativos encontramos los denominados *procesos de recuperación,* controlados también por el hipotálamo, que actúan cuando el desarrollo se desvía, por motivos diversos y de forma transitoria, de la trayectoria prevista. Estos mecanismos correctores hacen que, pasadas las circunstancias que produjeron la desviación, haya una tendencia a recuperar la trayectoria perdida. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la aceleración del crecimiento posnatal tras embarazos múltiples. Estos mecanismos correctores son menos efectivos cuanto más temprano, más severo y más prolongado sea el problema que afecta al desarrollo.

## 2.2. El desarrollo se produce de forma gradual

Los cambios no se producen de la noche a la mañana. El desarrollo de logros y habilidades, incluso muy sencillos, necesita su tiempo. Basta comprobar lo que tarda un bebé en aprender a voltearse, en aprender a sentarse cuando está tumbado o en «entender» el esquema básico de cualquier juego de «toma y daca» o intercambio, como recibir y lanzar una pelota, jugar al «cucú-tras», etc. Si pensamos en cualquiera de estos logros, encontraremos que pueden pasar varios meses desde la primera manifestación hasta su desarrollo completo.

El proceso de desarrollo que el ser humano experimenta desde el mismo momento de la gestación es un proceso *lento a la vez que continuo y progresivo,* aunque no se produce con el mismo ritmo en todas las etapas.

Como hemos señalado al introducir el concepto de canalización, hasta aproximadamente los dos años de vida el desarrollo es sensiblemente más rápido, pero eso no significa que el desarrollo de determinadas habilidades propias de esta primera etapa, como utilizar gestos para comunicarse, comportarse de forma intencional o decir la primera palabra, dejen de requerir un trabajo de construcción de varios meses.

Asimismo, esta aceleración del desarrollo durante los primeros años de vida no implica que la maduración biológica deje de ser relevante más allá de la primera infancia. Así, por ejemplo, el desarrollo neurológico responsable de la aparición de procesos psicológicos complejos como la autorregulación conductual y cognitiva no se produce totalmente hasta el final de la infancia.

Por otro lado, que el desarrollo se produzca de forma gradual no significa que no puedan identificarse en ese proceso etapas sucesivas a lo largo de las cuales van emergiendo nuevas formas de relacionarse y entender el mundo, eso sí, de forma continua y paulatina. Por ejemplo, durante los dos primeros años de vida el bebé se relaciona con el mundo y aprende de él a través de la acción motora: chupar, agarrar, agitar brazos y piernas, coger, tirar, tocar, manipular, empujar, pulsar, reptar, gatear, andar y trepar son algunas de las actividades físicas y mentales fundamentales de esta etapa. El desarrollo que experimenta el lenguaje a lo largo del tercer año de vida hace que las herramientas, objetos y productos de aprendizaje cambien sustancialmente, puesto que el acceso a lo simbólico abre todo un universo de posibilidades que desde la acción y la manipulación serían inalcanzables. A pesar de ello, no podemos identificar en general formas de relacionarse o contenidos de desarrollo exclusivos de una sola etapa y totalmente diferentes de los de etapas previas o posteriores. Siguiendo el ejemplo que traíamos, y como elaboraremos en el capítulo 5, que está dedicado al desarrollo de las competencias cognitivas, antes de la aparición del lenguaje el pensamiento infantil no es exclusivamente «acción», pues algunos procesos de orden simbólico van ya emergiendo en esta etapa, de la misma manera que, una vez que se accede al lenguaje, la acción no desaparece.

Finalmente, es importante señalar que el desarrollo es gradual porque no sólo consiste en la aparición progresiva de nuevas habilidades, sino en la sofisticación y mejora de las ya existentes. Así, parte importante del desarrollo consiste en la integración, diversificación y especialización de capacidades. Las habilidades van haciéndose cada vez más sofisticadas, variadas y específicas. Por ejemplo, para que un niño/a consiga ser hábil en un de-

© Ediciones Pirámide

porte tiene que haber desarrollado previamente un esquema corporal y una suficiente coordinación psicomotora. Las conductas y capacidades posteriores suelen ser más organizadas y complejas que las anteriores.

### 2.3. El desarrollo se produce a lo largo de todo el ciclo vital

Aunque la velocidad del desarrollo en los primeros años de vida es ciertamente espectacular, sería un error entender que después de esos primeros momentos entramos en un período de absoluta estabilidad.

A lo largo de todo el ciclo vital (primera infancia, infancia, adolescencia, juventud, vida adulta y vejez) se producen momentos de cambio o, al menos, potencialmente propicios al cambio. Nuevos emparejamientos, divorcios, pérdida de la pareja, llegada de los hijos o los nietos, desempleos y nuevos empleos y un largo etcétera serían ejemplos de estas transiciones vitales que pueden suponer hitos no sólo para el propio desarrollo, sino también para el desarrollo de otros miembros de la familia.

A medida que la esperanza de vida aumenta y la población anciana crece, la psicología del desarrollo orientada a la vejez se convierte en una necesidad, tanto para la comprensión de esta etapa como para la mejora de las condiciones de vida de los mayores.

### 2.4. El desarrollo es multidimensional y multidireccional

Tal y como hemos descrito en la introducción a este capítulo, el desarrollo no se refiere a un conjunto homogéneo de procesos, sino que se refiere a distintos dominios o dimensiones. Así, podemos hablar de desarrollo físico, desarrollo cognitivo y lingüístico y desarrollo socioemocional. Dentro de cada una de estas grandes dimensiones podemos identificar contenidos concretos, como la psicomotricidad fina y la gruesa dentro del desarrollo físico, el pensamiento lógico o el pensamiento creativo dentro del desarrollo cognitivo y la expresión de emociones o la capacidad para establecer vínculos afectivos referidos al desarrollo socioemocional. A medida que se produce el desarrollo, hay aspectos del mismo que pueden reflejarse en las distintas dimensiones. Así, por ejemplo, la progresiva capacidad para sustraerse de lo tangible y concreto a la hora de razonar que caracteriza a los niños y niñas en los primeros años de la educación primaria se observa, más allá de lo cognitivo, en el dominio lingüístico (capacidad para utilizar términos abstractos y referidos a aspectos no visibles) o en el socioemocional (capacidad para percibirse a sí mismos y a los otros en términos mentales o psicológicos). Sin embargo, esta conexión entre ellas no significa que el desarrollo de las distintas dimensiones, ni siquiera de los distintos contenidos dentro de una misma dimensión, siga el mismo ritmo.

Cuando decimos que el desarrollo es multidireccional nos referimos a que no hay una única dirección que guíe el desarrollo humano, a pesar de haber un calendario madurativo responsable de la aparición de los logros fundamentales. Esa multidireccionalidad se relaciona con la multidimensionalidad: que no haya una única dirección se debe, en parte, a que las distintas dimensiones del desarrollo pueden tener distinta relevancia o estar orientadas de distinta manera en diferentes etapas vitales. Así, por ejemplo, el desarrollo físico adquiere un protagonismo especial en el primer año de vida, durante los cambios puberales y en la vejez; el desarrollo del lenguaje es especialmente visible en los años preescolares; el desarrollo cognitivo, sobre todo en lo referente a la capacidad para pensar y regular el aprendizaje, es uno de los ejes fundamentales del desarrollo en los primeros años de la escolarización primaria; el desarrollo afectivo es básico en los primeros años de vida y el desarrollo social, especialmente el desarrollo de la amistad, es el protagonista indiscutible de la infancia tardía y la adolescencia.

Que el desarrollo va dirigido a múltiples direcciones en cada una de sus dimensiones es un hecho que se constata en la diversidad de las trayectorias vi-

© Ediciones Pirámide

tales, fruto de la diversidad de factores que influyen en el desarrollo y que veremos más adelante.

## 2.5. Algunas direcciones son comunes: de la regulación externa a la autorregulación

Ya hemos puesto algunos ejemplos de conexiones en el desarrollo de los distintos dominios o dimensiones. Dedicaremos especial atención ahora a uno de los procesos de desarrollo común a las distintas dimensiones especialmente relevante para comprender el desarrollo y aprendizaje humanos. En más de una ocasión llamaremos la atención sobre la indefensión del ser humano en el momento del nacimiento frente a otras especies. El bebé humano depende del cuidado de los adultos más y durante mayor tiempo que ninguna otra especie. Los adultos sostienen la alimentación, la movilidad, la comprensión, la afectividad, la comunicación, la relación con el entorno de los bebés realizando estas tareas por ellos o «prestándoles» las habilidades necesarias hasta que son capaces de realizarlas de manera autónoma. Todas estas capacidades son potencialidades en el momento del nacimiento que los adultos regulan de forma externa promoviendo progresivamente el traspaso de esas habilidades a los bebés a medida que éstos van estando preparados para ello. Esta capacidad para autorregular las propias conductas, pensamientos y emociones se adquiere gracias a la maduración cerebral, de la que hablaremos en el capítulo 4, y a la estimulación ajustada del entorno a la creciente necesidad de autonomía de niños y niñas. Si tenemos en cuenta esta progresión desde la regulación externa por parte de los adultos o heterorregulación a la regulación interna o autorregulación, podremos comprender y predecir muchas de las secuencias del desarrollo humano en los distintos dominios.

Baste por ahora poner algún ejemplo. Pensemos en Lucía, nuestro bebé del comienzo del capítulo, con 6 meses de vida, ¿qué estímulos están disponibles para ella cuando aún no puede desplazarse por sí misma?, ¿qué estrategias de consuelo ante los extraños que intentan cogerla en brazos?, ¿qué habilidades para comunicar a los adultos sus deseos?, ¿qué capacidad para usar su pensamiento como guía de su conducta?, ¿qué posibilidades de relacionarse con otros niños y niñas? Como veremos en sus respectivos capítulos, Lucía tiene la capacidad potencial de comunicarse con otros, desplazarse, seleccionar estímulos interesantes y relacionarse, pero todas estas potencialidades están presentes como capacidad en la relación con otros. A medida que crezca será capaz de decidir y llegar por sí misma a donde quiera ir, podrá comunicar sus deseos, desarrollar estrategias para sentirse mejor en situaciones de estrés, pensar para guiar su conducta y manifestar otras muchas habilidades autorreguladoras.

## 2.6. Nos desarrollamos a diferentes ritmos

Aunque siguiendo la misma secuencia de logros en general, los niños y niñas maduran según su propio ritmo. Estas diferencias son normales, salvo en casos especiales en los que el desarrollo puede ser muy rápido o muy lento. Cuando abordemos las distintas dimensiones del desarrollo en los siguientes capítulos ofreceremos siempre un margen de edad sensible a esas diferencias normativas. Dada esta diversidad, cuando evaluamos el desarrollo humano consideramos más relevante la secuencia de logros y la coherencia con el propio ritmo individual de desarrollo que el ajuste a edades concretas. Uno de los principales factores responsables de los ritmos diferenciales de desarrollo es la carga genética familiar. En general, la diversidad en la adquisición de logros suele ser menor en los dos primeros años de vida, donde, como sabemos, el desarrollo está más canalizado debido al mayor papel de la maduración. De esta manera se garantiza que los logros cruciales de desarrollo son adquiridos por la gran mayoría de los bebés, al no ser directamente dependientes de la carga genética particular o de la estimulación ambiental. A medida que niños y niñas crecen, las posibilidades de diversidad en los momentos de adquisición

© Ediciones Pirámide

de determinados logros aumenta, debido, sobre todo, a la interacción con el entorno.

Por otro lado, en todas las edades hay logros más susceptibles de diversidad interindividual debido a su mayor permeabilidad a la influencia ambiental. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el desarrollo de los contenidos socioemocionales, como la competencia social.

Este principio es especialmente relevante para los profesionales de la educación. Los conocimientos del desarrollo humano deben servir para discernir qué aspectos de la diversidad son normativos y, por tanto, no necesitan más atención que el respeto al ritmo individual de desarrollo y cuáles indican un problema en el desarrollo y requieren intervención.

## 2.7. Explicar el desarrollo humano implica atender a influencias diversas

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, además de la maduración, existen otras variables que hacen que las personas nos parezcamos o nos diferenciemos entre nosotros. El desarrollo es un proceso multifactorial, es decir, está sometido a la influencia de múltiples factores tanto de tipo ambiental como de tipo individual. Partiendo de la propuesta de Palacios (1999), resumimos a continuación los diversos factores responsables del desarrollo:

- Canalización del desarrollo o maduración.
- Cultura.
- Momento histórico.
- Grupos y subgrupos sociales (por ejemplo, nivel de estudios familiar, nivel socioeconómico, etc.).
- Contextos directos de desarrollo: familia, escuela...
- Rasgos individuales heredados genéticamente.
- Rasgos individuales derivados de la interacción con el entorno.

Así, para entender adecuadamente por qué un niño es, por ejemplo, introvertido habría que acudir, como hacemos habitualmente, a rasgos heredados genéticamente. El temperamento de los bebés es, en este sentido, un rasgo con un importante componente genético que los predispone a reaccionar de determinada manera a los estímulos del entorno. También es fácil que nos acordemos de contemplar la influencia que, sobre la introversión de ese niño, tienen los contextos concretos en los que se desarrolla. Por ejemplo, si los padres conciben o no la introversión como un problema, qué posibilidades de acceso a la interacción con otros niños y niñas le proporcionan o cómo padres y maestros responden a las iniciativas y al comportamiento de este niño. Más difícil es que seamos conscientes de cómo su introversión puede estar relacionada con las condiciones de vida de la familia (la situación económica y profesional, por ejemplo) o la pertenencia a determinado grupo social con todo lo que ello implica (por ejemplo, las posibilidades de integración de determinado colectivo inmigrante), o con variables culturales como las creencias sobre la infancia que existen en su cultura (sensibilidad hacia la infancia, cómo se entiende que el comportamiento se adquiere y modifica, qué expectativas existen hacia los niños en la escuela, cuándo se considera que un niño tiene un buen ajuste escolar, etc.). El momento histórico es otro de los elementos que podría modular la introversión de ese niño. En ese sentido, podríamos pensar que la mayor facilidad de acceso de niños y niñas a avances tecnológicos, como la televisión, videoconsolas y ordenadores, podría estar proporcionando a niños y niñas un contexto de actividad en solitario que en conjunción con cierta predisposición innata a la introversión y un contexto poco facilitador de interacciones podría incidir en la misma. Desde un punto de vista también histórico, podríamos señalar que los cambios sociales que han hecho de la familia una estructura limitada a padre y/o madre e hijos, con un contacto mucho menos frecuente con la familia extensa de lo que había hace unas décadas, han podido incidir en que niños y niñas tengan hoy menos posibilidades de interactuar con iguales en contextos no institucionales

© Ediciones Pirámide

les. Como señalamos más adelante, además de todas estas influencias debemos atender a las experiencias particulares que este niño ha vivido desde el mismo momento del nacimiento, algunas de las cuales no compartirá con sus hermanos, aun siendo vividas en el núcleo familiar, y, finalmente, a la forma particular y concreta en que estas experiencias han sido interpretadas y elaboradas por este niño.

En el siguiente apartado de este capítulo haremos referencia a modelos teóricos que harán énfasis sobre distintos factores de influencia, y a lo largo de los capítulos que siguen iremos desarrollando ejemplos concretos de cada uno de estos determinantes en relación con contenidos concretos de desarrollo.

## 2.8. Nos desarrollamos en contextos

El desarrollo de cualquier persona no se produce en el vacío, sino en el seno de contextos concretos de desarrollo. Por contexto de desarrollo entendemos, entonces, la conexión de esferas de influencias que ejercen su acción sobre el desarrollo de forma conjunta.

Las relaciones entre una persona y sus contextos de desarrollo son bidireccionales, es decir, el contexto influye sobre la persona, pero también las peculiares características de cada persona hacen que las relaciones establecidas con el contexto sean particulares. Además, cada persona es activa en la construcción de los contextos en los que está inmersa. Por ejemplo, la llegada de un bebé implica cambios de gran envergadura a diferentes niveles (reorganización del hogar, cambios en la relación de pareja, etc.) que conducen a la elaboración de un nuevo contexto de desarrollo no sólo para el bebé, sino también para los demás integrantes del mismo.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta con relación a la influencia de los contextos en el desarrollo es que éstos se diversifican con la edad: a medida que niños y niñas crecen, se ven inmersos en nuevos y diferentes contextos de interacción. Por ejemplo, el contexto de relación con otros niños y niñas se diversifica progresivamente a partir de los años preescolares y escolares, añadiéndose a las relaciones con los hermanos u otros niños y niñas en el entorno familiar las relaciones en el vecindario, la de los compañeros y compañeras de clase, las de las actividades extraescolares y, acercándonos a la adolescencia, la diversificación de los grupos de clase debido a las especialidades en las asignaturas, las pandillas y las relaciones sentimentales.

La teoría ecológica, que desarrollaremos en el siguiente apartado, nos permite distinguir distintos niveles de análisis e influencia de los contextos, desde los niveles más cercanos o inmediatos, como la familia o el aula, a las influencias contextuales más indirectas, como las condiciones sociales o políticas.

## 2.9. Continuidad y cambio: dos aspectos presentes en el desarrollo humano

El desarrollo asume habitualmente una apariencia de continuidad porque las influencias sobre el desarrollo y los contextos donde se produce también lo son (el padre autoritario en la primera infancia de sus hijos e hijas también lo será en los años escolares; el barrio donde nos criamos de pequeños suele ser, si no el mismo, parecido a aquel en el que va a desarrollarse nuestra adolescencia; algunas amigas y amigos nos acompañan durante un gran trecho de nuestra trayectoria vital...). Pero si se producen cambios de relevancia (emigración, nuevos vínculos afectivos, transiciones vitales de relevancia...), el desarrollo humano es lo suficientemente plástico como para cambiar y adaptarse, con más o menos facilidad, a las nuevas circunstancias.

Unido a esto, podemos afirmar que pocas experiencias humanas presentan un carácter de irreversibilidad, pues casi siempre es posible modificar las condiciones en las que el desarrollo se está produciendo.

© Ediciones Pirámide

## 2.10. Somos fruto de la interacción

El desarrollo humano sólo puede ser comprendido y explicado de forma completa siendo interaccionistas. Ser interaccionista significa atender a las relaciones entre los rasgos genéticos heredados y las experiencias y aprendizajes vividos en los ambientes en que nos desarrollamos, e implica entender que esta interacción entre ambos elementos es compleja y ocurre durante todo el desarrollo. Los principios básicos de esta interacción son:

- Herencia y medio cooperan para generar desarrollo.
- Las contribuciones de la herencia y el medio no son aditivas.
- La expresión genética se produce a lo largo de todo el ciclo vital.
- El ambiente también incluye factores físicos y biológicos.
- Los genes producen proteínas a lo largo de toda la vida de forma diferencial en ambientes distintos.
- Los comportamientos complejos pueden tener cierta carga genética, pero su expresión requiere de entornos que son complejos.

Para ningún aspecto del desarrollo, ni siquiera para las características físicas, la herencia prevé un valor fijo y cerrado, sino un cierto margen cuya concreción final está abierta a la influencia de factores externos; esto es lo que denominamos *margen de reacción.* Este margen se refiere a que nuestro desarrollo no está determinado de un modo cerrado en nuestro código genético, sino que lo que está previsto es un intervalo en el que estos valores se mueven dependiendo del ambiente de desarrollo. Es decir, nuestra altura prevista no es 1,75, sino un intervalo que irá desde unos centímetros menos a unos centímetros más. El que permanezcamos más cerca del límite inferior del intervalo o alcancemos el límite superior dependerá, fundamentalmente, de si hemos tenido mejores o peores condiciones de desarrollo y de cómo reacciona nuestro organismo a la calidad de ese entorno.

## 2.11. No existen dos perfiles de desarrollo idénticos

Más que un principio distinto, éste sería la conclusión de todo lo que hemos ido desarrollando a lo largo de este apartado. Como podemos comprobar atendiendo al caso con el que comenzábamos el capítulo o a nuestra propia historia, ni siquiera dos hermanos educados en la misma familia y que, por tanto, comparten especie, cultura, momento histórico, grupo social, contextos de desarrollo y buena parte de la carga genética y de las experiencias ambientales tendrán una trayectoria vital idéntica, ya que siempre podremos encontrar rasgos y experiencias no compartidas, aun en el seno de la misma familia.

Como comentábamos en el primer principio, cuando hablábamos de los procesos de desarrollo ligados a la edad, los primeros años de vida están muy canalizados y marcados por los cambios normativos, desarrollándose de forma espectacular y bastante homogénea las capacidades motrices, lingüísticas o sociales de los bebés. Después de los primeros años de vida, el oleaje madurativo se lentifica, siendo menores y más espaciados los cambios normativos. Es entonces cuando la experiencia va marcando diferencias cada vez mayores, haciendo que al final del ciclo vital lo no normativo sea lo característico entre las personas. Esta diversidad ya la observamos en la etapa de la escuela primaria, siendo los perfiles de desarrollo cada vez más diferentes entre unos niños y otros conforme van creciendo.

Esto no significa que no podamos establecer secuencias de logros, ni que debamos subestimar el papel de las acciones intencionales de los contextos educativos para orientar y estimular el desarrollo, pero sí nos previene del peligro de hacer interpretaciones simplistas de las conexiones entre características contextuales y desarrollo personal. Veamos algunos ejemplos. No siempre que una niña o un niño se muestra introvertido hay detrás unos padres poco preocupados por las relaciones sociales de su hijo o hija, de la misma manera que no siempre que unos padres organizan un entorno que permita el desarrollo de compe-

© Ediciones Pirámide

tencias socioemocionales obtienen como resultado un hijo sociable. Hay niños y adolescentes a los que no les gusta leer aunque hayan crecido en un hogar repleto de libros y hayan visto día tras día disfrutar a sus padres de la lectura, de la misma forma que hay niños que, sin ningún tipo de estimulación especial, muestran un interés extraordinario por la pintura, el deporte o la música, lo que les lleva a buscar y solicitar conforme crecen ambientes estimulantes relacionados con dichas inquietudes.

## 3. DIFERENTES PROCESOS DE DESARROLLO, DIFERENTES MODELOS QUE LO EXPLICAN

La Psicología del Desarrollo actual es más compleja de lo que era hace unas décadas. Esta complejidad refleja un claro progreso en la comprensión del desarrollo humano y sus causas (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Desde nuestro punto de vista, esta capacidad comprensiva y explicativa de la Psicología del Desarrollo actual reside en la coexistencia de múltiples perspectivas o teorías que ayudan a comprender diferentes aspectos del desarrollo humano, más que en el eclecticismo, esto es, que en la elaboración de una nueva teoría alternativa que combine componentes de todas las teorías.

Presentamos en este apartado las distintas teorías o modelos explicativos del desarrollo humano. De entre ellas, algunas aportan una comprensión global de los procesos de desarrollo mientras que otras nos ayudan a explicar o comprender aspectos más específicos del mismo, bien porque tienen mayor utilidad para explicar procesos referidos a dimensiones del desarrollo concretas, bien porque su utilidad se refiere a aspectos específicos del proceso de desarrollo comunes a distintas dimensiones.

Para facilitar la descripción y la comprensión de las características y aportaciones de cada teoría, las presentamos siguiendo una misma estructura: identificaremos a sus autores principales, sus orígenes filosóficos o modelo humano del que parten, realizaremos una breve descripción de esa teoría, identificaremos su objeto de estudio, la concepción del desarrollo que mantiene, sus conceptos actuales y las principales aplicaciones que tiene en la actualidad.

© Ediciones Pirámide

### 3.1. Teoría psicoanalítica

| **La teoría psicoanalítica (Freud, S., 1905, 1915; Freud, A., 1936; Sánchez-Barranco, 1997)** | |
|---|---|
| Principales autores | S. Freud, A. Freud, M. Mahler y D. Winnicott. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Parte del modelo organísmico: Considera que es el propio individuo el que pone en marcha el proceso evolutivo para lograr el equilibrio entre su realidad interna y externa a través de una serie de cambios intrapsíquicos. |
| Breve descripción | Fue la primera teoría que resaltó el importante papel del período infantil en el proceso evolutivo humano a partir de cómo se resuelva el *complejo de Edipo* mediante ciertos procesos defensivos con los que se intenta solventar el conflicto surgido entre el principio de placer y el de realidad. Actualmente las teorías que se enmarcan en este enfoque consideran que, más que el conflicto edípico, son las modalidades de relaciones afectivas establecidas en la infancia las que determinan la trayectoria del desarrollo posterior de todo individuo. |
| Objeto de estudio | Se interesa por la motivación inconsciente de la conducta, tratando de explicar por qué los individuos actúan de una determinada manera. |
| Concepción del desarrollo | El desarrollo es fruto de la presión de una serie de fuerzas psíquicas endógenas denominadas *pulsiones*. A lo largo de todo el proceso, dichas energías sufren distintas modificaciones dando lugar a una serie de etapas, fases, subfases y períodos psicosexuales (etapa pregenital con las fases oral, anal y fálica, por un lado, y etapa genital con el período de latencia, la adolescencia y la adultez). |
| Conceptos fundamentales | *Complejo de Edipo:* núcleo central de la teoría psicoanalítica, se refiere al complejo de emociones y sentimientos infantiles caracterizados por la presencia simultánea y ambivalente de deseos amorosos y hostiles hacia los progenitores.<br>*Pulsión libidinal (Eros):* su objetivo es la búsqueda constante de placer.<br>*Pulsión de muerte (Tánatos):* mantenimiento de conductas agresivas y llevar al organismo a su estado primitivo de equilibrio absoluto, a la muerte.<br>*Principio de placer:* tendencia a reducir el estado de excitación molesta o displacentera que origina la necesidad de satisfacer el deseo libidinal.<br>*Principio de realidad:* adapta la satisfacción pulsional a las condiciones de la realidad mediante las defensas que atenúan la culpa y la angustia por lograrlo.<br>*Ello:* regido por el *principio de placer,* es el almacén que contiene toda la energía psíquica *(pulsiones);* sus contenidos son inconscientes, en parte innatos y en parte producto de la represión.<br>*Yo:* gobernado por el *principio de realidad,* está en contacto con la realidad interna (mediante la censura y la represión) y externa (a través de las defensas frente a la angustia); ejerce de mediador entre las presiones procedentes del ello y del yo-superyó.<br>*Superyó:* es la instancia que juzga y critica. Se constituye por la internalización de las exigencias y prohibiciones parentales. Acoge la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales. |
| Aplicaciones actuales | Terapia; aplicaciones al arte, literatura, religión, antropología y sociología; aportaciones psicopedagógicas respecto al liderazgo y el orden social.<br>Contribución a la comprensión del desarrollo de la personalidad, los aspectos inconscientes de la mente, el papel de las experiencias tempranas y las relaciones familiares. |

© Ediciones Pirámide

## 3.2. Teoría psicosocial de Erikson

| **Teoría psicosocial (Erikson, E., 1971, 1973, 1988)** | |
|---|---|
| Principal autor | E. Erikson. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Asume el modelo interaccionista, concibiendo al individuo y su contexto social como elementos permanentes e indisolubles del proceso evolutivo. |
| Breve descripción | Aunque inicialmente se apoya en los presupuestos freudianos, se distancia de ellos al defender que el desarrollo humano abarca toda la vida del individuo, prestando atención más equitativa al papel de las influencias ambientales y a los efectos intrapsíquicos en el modelado y la modificación de la conducta. |
| Objeto de estudio | Centra su interés en el estudio de cómo las diferentes exigencias sociales originan en el individuo situaciones críticas a las que tiene que dar respuesta mediante la construcción personal de recursos de los que inicialmente no dispone. |
| Concepción del desarrollo | Subraya los esfuerzos adaptativos activos más que los pulsionales. Considera el desarrollo como un proceso de superación de determinadas exigencias sociales que presionan al sujeto para responder adecuadamente a ellas. Dado que inicialmente no cuenta con los recursos oportunos para dar respuesta a los nuevos retos, la insistencia del apremio social origina un estado de crisis personal. Cada nuevo desafío es origen de una determinada etapa evolutiva caracterizada por la presencia de dos sentimientos específicos opuestos, los cuales orientan el proceso de cambio hacia el progreso o el estancamiento según sea positivo o negativo el afecto sobre el que se sustenta la construcción de las nuevas estrategias. |
| Conceptos fundamentales | *Etapa:* período temporal caracterizado por demandas sociales específicas y presencia de sentimientos opuestos. Por ejemplo, control de esfínteres *(exigencia social)* e iniciativa-culpa *(sentimientos).*<br>*Crisis:* situación de dificultad o incapacidad para responder adecuadamente a una determinada demanda. |
| Aplicaciones actuales | Contribución a la comprensión-explicación de la personalidad inmadura desde el punto de vista socioevolutivo (desconfianza; dependencia; indefinición personal; aislamiento, etc.) |

© Ediciones Pirámide

### 3.3. Teorías conductistas y teoría cognitivo-social

| **Modelo conductista y cognitivo-social (Paulov, 1927; Watson y Rayner, 1920; Skinner, 1938; Bandura, 1986, 2001 y 2004)** | |
|---|---|
| Principales autores | I. Paulov, J. Watson, B. F. Skinner y A. Bandura. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | El desarrollo humano se considera un producto de las contingencias ambientales, es decir, mantienen una concepción mecanicista del desarrollo. En sus orígenes filosóficos destacan las teorías empiristas, con autores como J. Locke. Del desarrollo del individuo les interesa el comportamiento observable, lo que se aprende a través de la experiencia con el entorno. |
| Breve descripción | La persona aprende y se desarrolla a través de lo que observa y experimenta en el ambiente. El desarrollo es producto de las experiencias vividas por el sujeto a lo largo de su vida. A diferencia de los conductistas, los cognitivo-sociales creen en el poder de la cognición como mediadora entre el entorno y el comportamiento del sujeto. |
| Objeto de estudio | Se centra en el estudio de las asociaciones entre los estímulos ambientales y las respuestas del sujeto, así como entre las consecuencias de las conductas y la probabilidad de que ese comportamiento se repita o no en sucesivas ocasiones. |
| Concepción del desarrollo | El desarrollo es aprendido, es una suma de aprendizajes. |
| Conceptos fundamentales | Formas de aprendizaje:<br>*Condicionamiento clásico:* se aprende por asociación entre estímulos ambientales. Por ejemplo, cuando un alumno muestra aversión hacia una determinada materia por haber estado expuesto a repetidas experiencias desagradables en esa asignatura.<br>*Condicionamiento operante:* un comportamiento tiene más o menos probabilidad de repetirse en función de las consecuencias que tiene para el sujeto. Por ejemplo, cuando una alumna hace bien sus tareas porque sabe que así obtendrá aprobación y elogios de su profesora.<br>*Modelado:* se aprende por observación de lo que hacen los demás. Nos hacemos una representación mental del comportamiento de los demás (con sus estímulos precedentes y sus consecuencias) y la imitamos. Por ejemplo, cuando un niño observa en sus progenitores o su profesorado un comportamiento autoritario y reacciona con el mismo estilo hacia sus compañeros. |
| Aplicaciones actuales | Ha posibilitado el desarrollo de técnicas conductuales que funcionan muy bien para determinadas situaciones, siendo muy útiles para la práctica de la enseñanza. Señalamos algunas de las estrategias conductuales más utilizadas en la escuela:<br>— Para aumentar conductas deseables: economía de fichas, reconocimiento social, evitación de costes…<br>— Para reducir conductas indeseables: tiempo fuera de refuerzo, práctica positiva, la extinción, proponer conductas incompatibles... |

© Ediciones Pirámide

## 3.4. Teorías cognitivas

### 3.4.1. *Teoría de Piaget*

| **Teoría de Piaget**<br>**Piaget (1964/1991)** | |
|---|---|
| Principales autores | J. Piaget y B. Inhelder. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Continuista del idealismo de Kant y del naturalismo de Rousseau, encaja dentro del modelo organicista, según el cual, el ser humano tiene un plan de desarrollo innato que se irá desplegando en etapas y que regula los intercambios con el medio. |
| Breve descripción | Piaget se interesa por el conocimiento adulto. Para ello estudia la evolución del desarrollo intelectual desde el nacimiento hasta su meta al final de la adolescencia, cuando el sujeto alcanza la madurez. |
| Objeto de estudio | Piaget divide el desarrollo en etapas cuya secuencia es universal. Cada etapa se caracteriza por un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente de las otras. La consecución de determinados logros marca el paso a la etapa siguiente. Estas etapas o períodos son: sensoriomotor (0-2 años), preoperatorio (2-6/7 años), operatorio concreto (6/7-11/12 años) y operatorio formal (11/12 años en adelante). |
| Concepción del desarrollo | El desarrollo es un proceso constructivo. El sujeto, partiendo de las capacidades heredadas, mediante su actividad, va asimilando elementos del medio y elaborando estructuras más complejas. |
| Conceptos fundamentales | *Adaptación:* concepto originario de Darwin, se produce mediante *la asimilación,* que es la incorporación de información en los términos de lo que ya comprendemos, y *la acomodación,* que es la modificación de la estructura para la incorporación de nueva información.<br>*Esquema:* acción susceptible de realizarse. Es la unidad mínima de la *estructura cognitiva*.<br>*Constructivismo:* los sujetos crean (construyen) de forma activa sus propias estructuras de conocimiento a través de la adaptación.<br>*Equilibración:* las continuas modificaciones de la estructura mental producen desequilibrios y nuevas equilibraciones de orden superior. |
| Aplicaciones actuales | Explica el desarrollo del razonamiento lógico.<br>Concepción activa del individuo en su proceso de desarrollo y aprendizaje. |

© Ediciones Pirámide

### 3.4.2. *Teoría del procesamiento de la información*

| **Teoría del procesamiento de la información (Mayer, 2004; Siegler, 1998, 2003)** | |
|---|---|
| Principales autores | D. Klahr y R. S. Siegler. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Parte de modelos mecanicistas y organicistas y considera al niño como un ser activo, que construye y modifica su propio pensamiento en respuesta a las demandas del contexto. No es una teoría única, sino un marco que sustenta una amplia gama de teorías e investigaciones. |
| Breve descripción | Concibe el funcionamiento de la mente humana como el de un ordenador, que procesa símbolos: entrada de datos a través de los diferentes sentidos, análisis de la información basada en los conocimientos previamente almacenados, análisis de los datos y respuesta a los mismos. Así, el cerebro físico se describe como el *hardware* de un ordenador y la cognición como el *software.*<br>Algunos teóricos elaboran *modelos computacionales* o *diagramas de flujo* para representar los pasos que se dan para recoger, guardar, recuperar y usar la información. Los primeros trabajos tienen como objeto de estudio el desarrollo cognitivo adulto. A partir de ellos, surgen otros que se centran en el estudio del desarrollo cognitivo infantil. |
| Objeto de estudio | Tiene como objeto de estudio la cognición mediante el análisis de los procesos que se aplican para percibir y manejar la información. Utiliza métodos de investigación rigurosos y cuidadosos. |
| Conceptos del desarrollo | Concibe el desarrollo como un continuo, no diferenciado por etapas, no ofreciendo un abordaje exhaustivo de los cambios de la cognición a lo largo del desarrollo. Observan que con la edad aumentan la velocidad, complejidad y eficacia de los procesos mentales, así como la cantidad y variedad de información que puede almacenarse en la memoria. |
| Conceptos fundamentales | Habituación, percepción, atención, memoria, estrategias de planificación, categorización y comprensión de la información. |
| Aplicaciones actuales | Permite a los investigadores suponer cómo será la inteligencia del niño a partir de su dominio perceptivo y de su procesamiento sensorial.<br>Permite a padres, madres y profesorado ayudar a los niños a aprender porque los hace más conscientes de sus procesos mentales y de las estrategias que los refuerzan. Ayuda a los profesionales de la psicología a identificar, diagnosticar y tratar problemas de aprendizaje. |

© Ediciones Pirámide

## 3.5. Teoría del ciclo vital

| **Teoría del ciclo vital (Baltes, 1979, 1987; Baltes, Reese y Nesselroade, 1981; Baltes y Smith, 2004)** | |
|---|---|
| Principales autores | P. B. Baltes. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Este enfoque cuestiona las aproximaciones teóricas que defienden que el desarrollo psicológico afecta sólo a la infancia y la adolescencia, acusa de poca sensibilidad evolutiva a la investigación tradicional en psicología y resalta la influencia de los factores histórico-culturales sobre el desarrollo. |
| Breve descripción | Esta teoría defiende que el desarrollo abarca todo el ciclo vital, incluyendo la adultez y la vejez, y destaca la importancia de factores como la generación, el momento histórico y los factores ambientales en la influencia del desarrollo a lo largo de la vida. |
| Objeto de estudio | El estudio del desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital. |
| Conceptos del desarrollo | El desarrollo abarca desde la concepción hasta la muerte; cada etapa se ve influida por la etapa anterior e influye en las posteriores, sin que ninguna sea más o menos importante que otra.<br>El desarrollo es multidireccional, multidimensional, y fruto de influencias normativas y no normativas. |
| Conceptos fundamentales | — *Influencias normativas relacionadas con la edad:* dependientes de la maduración biológica.<br>— *Influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia:* dependientes del momento histórico-cultural.<br>— *Influencias no normativas:* afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás. |
| Aplicaciones actuales | La teoría del ciclo vital ha impulsado el estudio del desarrollo en etapas como la adultez y la vejez.<br>Esta teoría ha hecho una gran aportación a nivel metodológico, promoviendo la aplicación de diseños secuenciales, que incluyen las dimensiones de edad y de la generación a la que pertenecen los sujetos, y que permiten medir tanto el cambio intraindividual (en un individuo) como las diferencias interindividuales (entre individuos). |

© Ediciones Pirámide

## 3.6. Teoría etológica

| **Modelo etológico (Bateson y Hinde, 1987; Immelmann y Suomi, 1981; Call, 2001; Bekoff, 2008)** | |
|---|---|
| Principales autores | K. Z. Lorenz, N. Tinbergen, J. Bowlby, R. A. Hinde, I. Eibl-Eibesfeldt, Bekoff, Oster, Ekman, Radican, Scherer, W. J. Smith, L. T. Winegar, J. R. Mors y A. D. Pellegrini. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Tiene sus antecedentes más conocidos en la obra de Charles Darwin y los trabajos de N. Tinbergen y K. Z. Lorenz.<br>Destaca el papel que los antecedentes filogenéticos tienen para la supervivencia y adaptación de los animales al nicho bioecológico. |
| Breve descripción | Los seres humanos y otras especies nacen con una serie de conductas concretas y tendencias conductuales que se activan en contacto con los estímulos ambientales. Esa activación ha de producirse dentro de unos ciertos márgenes de tiempo para que el desarrollo siga su curso normal y no se vea amenazado. |
| Objeto de estudio | Bases biológicas y evolutivas del comportamiento *(biología del comportamiento).*<br>Comparación de comportamientos entre distintas especies. |
| Conceptos del desarrollo | Condicionado por conductas y tendencias universales fuertemente influenciadas por la biología que tienen como objetivo la supervivencia de la especie (búsqueda de contacto para asegurar alimentación y cuidados), el desarrollo depende de cómo el ambiente responda y cubra esas necesidades en determinados momentos evolutivos. Énfasis en la dotación natural de los animales para ser sensibles a la información del medio y adaptarse en función de los aprendizajes. |
| Conceptos fundamentales | *Impronta:* aprendizaje temprano dentro de un período de tiempo crítico que se observa en determinadas especies, que consiste en la búsqueda de proximidad y contacto con el primer objeto en movimiento que ven al nacer.<br>*Períodos críticos:* momentos temporales concretos del desarrollo temprano de máxima susceptibilidad durante los que ciertos aprendizajes suceden de forma óptima con efectos a largo plazo. Antes y después de los períodos críticos existe impermeabilidad a las influencias ambientales para dichos aprendizajes.<br>*Períodos sensibles:* períodos relativamente críticos, formulación menos exigente que hace hincapié en el carácter gradual, reversible e influenciable por el ambiente de los períodos de sensibilidad para la adquisición de logros. |
| Aplicaciones actuales | La más conocida es la teoría del apego, que explica la vinculación afectiva entre bebés y cuidadores principales.<br>Además, la observación en ambientes naturales es ampliamente utilizada para el estudio de aspectos del desarrollo humano como la expresión de las emociones, el juego, las relaciones entre iguales, la agresividad, la comunicación, la cooperación, la adquisición de la identidad sexual y del lenguaje, etc.<br>Desarrollo de la etología cognitiva y humana, centradas en la aplicación de los principios etológicos al estudio comparativo de la cognición, las emociones, la moralidad, etc. |

© Ediciones Pirámide

## 3.7. Teoría ecológica

| **Modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1986, 2000, 2004; Bronfenbrenner y Morris, 1998)** | |
|---|---|
| Principales autores | U. Bronfenbrenner. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Destaca el importante papel del entorno sobre el desarrollo humano, por lo que se halla más cerca de modelos mecanicistas, cuyos orígenes filosóficos se remontan al empirismo inglés. No obstante, el individuo no es un mero receptor pasivo de las influencias ambientales, sino que participa en la construcción del contexto. Últimamente se han incorporado variables biológicas del individuo (modelo bioecológico). |
| Breve descripción | La persona en desarrollo se encuentra inmersa en un sistema complejo de relaciones ambientales. El ambiente se entiende como una sucesión de estructuras anidadas que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo. Cada capa del ambiente ejerce un poderoso impacto sobre el desarrollo. |
| Objeto de estudio | Centra su interés en el estudio de los diferentes sistemas ambientales y en el análisis bidireccional de las relaciones entre el entorno y el individuo en desarrollo. |
| Conceptos del desarrollo | Condicionado por un conjunto de influencias que provienen de diferentes contextos o sistemas ambientales.<br>Recientemente se han incorporado las disposiciones biológicas: modelo bioecológico. |
| Conceptos fundamentales | Sistemas ambientales:<br>*Microsistema:* entorno en el que el individuo en desarrollo está inmerso. La familia, el colegio o los iguales son ejemplos de microsistema para un niño.<br>*Mesosistema:* vínculos o relaciones entre los diferentes microsistemas de una persona. Por ejemplo, las relaciones entre la escuela y la familia.<br>*Exosistema:* entornos en los que el individuo no tiene un papel activo, pero que influyen en las experiencias de éste en su contexto inmediato. La situación laboral de la madre es un ejemplo de eosistema para cualquier niño.<br>*Macrosistema:* cultura en la que el individuo crece y se desarrolla. Patrones de comportamiento, creencias, valores... predominantes en un grupo social y que se transmiten a la siguiente generación. La escolarización obligatoria hasta los 16 años es un aspecto que influye en el desarrollo y está ligada a una determinada cultura y a un momento histórico.<br>*Cronosistema:* dimensión temporal asociada a los patrones de cambio y transiciones ambientales a lo largo de la vida. Por ejemplo, la forma en la que el divorcio de los padres afecta a un niño o a una niña no es igual a los seis meses del divorcio que a los dos años. |
| Aplicaciones actuales | Posibilita una comprensión del desarrollo que va más allá de lo que ocurre en un momento dado y en un contexto específico. Implica un planteamiento de la intervención desde los distintos entornos de desarrollo en los que el/la niño/a está inmerso/a. |

© Ediciones Pirámide

## 3.8. Enfoque sociocultural

| **Enfoque sociocultural (Bruner, 1984; Vygotsky, 1993; Wertsch, 1988)** | |
|---|---|
| Principales autores | L. S. Vygotsky y J. S. Bruner. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Materialismo dialéctico: Hegel y Marx.<br>La relación hombre-medio está *mediada* por las herramientas culturales e históricamente construidas. |
| Breve descripción | El desarrollo individual y social es inseparable, pues las herramientas de pensamiento han sido creadas culturalmente. |
| Objeto de estudio | Se centra en el estudio de cómo las fuerzas culturales inciden en el desarrollo natural. Concretamente en cómo el individuo se apropia de los instrumentos de mediación simbólica (como el lenguaje) construidos por la cultura a la que pertenece. |
| Concepción del desarrollo | Proceso de internalización gradual de las herramientas culturales gracias a las prácticas compartidas. |
| Conceptos fundamentales | *Ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores:* «en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)».<br>*Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):* la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.<br>*Metáfora del andamiaje:* el apoyo que los adultos o compañeros suministran al aprendiz en la ZDP es como un andamio, ajustado a sus necesidades, y se va retirando conforme el aprendiz va siendo más capaz. Es esta interacción social en la ZDP la que produce desarrollo.<br>El lenguaje tiene un papel central porque es el medio que permite hacer compartida una actividad mental. |
| Aplicaciones actuales | Explica cómo la experiencia social influye en el desarrollo cognitivo y lingüístico.<br>En el ámbito de la educación ayuda a explicar la construcción por parte del individuo del conocimiento social. |

© Ediciones Pirámide

### 3.9. Teoría evolucionista

| **Psicología evolucionista (Hernández-Blasi, Bering y Bjorklund, 2003; Buss, 1995; Geary y Bjoklund, 2000)** | |
|---|---|
| Principales autores | D. Buss, R. Dawkins, D. F. Bjorklund y D. Geary. |
| Modelo humano (orígenes filosóficos) | Los seres humanos han ido desarrollando a lo largo de su pasado como especie una serie de soluciones específicas para resolver problemas recurrentes. Las características conductuales y cognitivas que presentan aquí y ahora son, por tanto, fruto de adaptaciones evolutivas. |
| Breve descripción | Aplicación de los principios básicos de la evolución darwinista para explicar el desarrollo humano actual. Se ha desarrollado, específicamente, una Psicología Evolucionista del Desarrollo, que es la que describiremos aquí. |
| Objeto de estudio | Los mecanismos genéticos y ambientales que subyacen al desarrollo universal de las competencias cognitivas y sociales, así como las interacciones gen-ambiente (procesos epigenéticos) que producen la adaptación de estas competencias a las condiciones concretas en que se desarrollan. |
| Concepción del desarrollo | Los comportamientos y cogniciones de las personas son producto de las presiones de la selección natural que ha actuado en el curso de la evolución de la especie. Así, los humanos han desarrollado habilidades muy específicas para responder a condiciones recurrentes en el ambiente de la adaptación evolutiva. |
| Conceptos fundamentales | *Adaptaciones:* productos funcionales de la selección natural.<br>*Adaptaciones ontogenéticas:* productos funcionales de la selección natural seleccionados para cumplir funciones específicas en determinados momentos del desarrollo (por ejemplo, el reflejo de succión).<br>*Adaptaciones diferidas:* productos funcionales de la selección natural explícitamente seleccionados para cumplir una función en el curso de la evolución ontogenética (por ejemplo, diferencias de género en habilidades sociales o cognitivas). |
| Aplicaciones actuales | Se trata de uno de los enfoques de mayor actualidad, por lo que es potencialmente aplicable a todos los ámbitos del desarrollo humano. |

## 4. HACIA UNA VISIÓN COMPLETA Y COMPLEJA DEL DESARROLLO HUMANO

Queremos cerrar este primer capítulo retomando la idea que planteábamos al comienzo del punto anterior. No debemos entender las distintas teorías del desarrollo humano como explicaciones progresivamente acertadas del mismo. No podemos identificar una única teoría que supere las aportaciones de todas las demás. Tampoco podemos construir con retales y restos de unas y otras una nueva teoría de orden superior que nos permita comprender el desarrollo humano en toda su complejidad.

La explicación y comprensión acertada del desarrollo humano requiere inexcusablemente de la toma en consideración de todas y cada una de las teorías que hemos descrito en el apartado anterior. Y también de algunas otras a las que no hemos dedicado espacio en este manual, como la genética de la conducta, que ha retomado el estudio de los componentes genéticos del desarrollo humano con bastante rigurosidad y resultados clarificadores en estos últimos años.

© Ediciones Pirámide

Queremos ahora resaltar tres aspectos importantes referidos a esta coexistencia de las distintas perspectivas o teorías:

— No todas las teorías tienen el mismo peso o protagonismo, esto es, no todas tienen el mismo alcance explicativo. En este sentido, el enfoque sociocultural y el modelo ecológico nos proporcionan un marco global de explicación y comprensión del desarrollo humano que las convierten en imprescindibles. Así, cualquier logro de desarrollo (desarrollo del lenguaje, desarrollo de estrategias cognitivas, de habilidades de relación interpersonal, etc.) necesita ser explicado como construcción individual de herramientas culturales en contextos concretos y mutuamente influyentes de desarrollo.
— Hay teorías que resultan más útiles para explicar contenidos o procesos específicos de desarrollo. Por ejemplo, la teoría de Piaget resulta especialmente eficaz para explicar los procesos relacionados con el desarrollo del razonamiento lógico; las teorías conductistas para los aspectos relacionados con el comportamiento, y el enfoque sociocultural lo es para explicar el desarrollo de los procesos autorreguladores.
— En cualquier caso, cualquier aspecto del desarrollo humano se comprende mejor cuando se utilizan aportaciones de distintas teorías. Pensemos, por ejemplo, en la aparición de la primera palabra. El enfoque sociocultural nos ayuda a comprender, como desarrollaremos en el capítulo 6, que la aparición de la primera palabra surge como un proceso de interiorización de su uso como herramienta que permite sustituir gestos y señales, y compartir representaciones de objetos que han estado en la interacción entre adultos y bebés durante todo el primer año de vida gracias al papel mediador de los adultos. La teoría evolucionista, por su parte, nos permite comprender que la aparición de la primera palabra en un momento evolutivo concreto y con unas características fonéticas, semánticas y sintácticas determinadas es producto de la selección natural, cumpliendo funciones específicas desde el punto de vista de la adaptación y compartiendo, por tanto, elementos comunes para todos los individuos de la especie. Aunque con una menor capacidad global para explicar el proceso de desarrollo del lenguaje, otras teorías, como las conductistas, también hacen contribuciones importantes a la explicación de este logro lingüístico. Cuando un bebé nombra por primera vez la palabra *«pilla»* ante la visión de un cuenco con papilla de cereales está llevando a cabo, en parte, un proceso de aprendizaje por asociación entre estímulos (la visión del cuenco de papilla acompañada sistemáticamente por la repetición incansable de *«aquí está la papilla»* de sus padres) y el refuerzo también sistemático de los mismos ante cualquier intento de producción de la palabra por parte del bebé. Podríamos continuar con este u otros ejemplos añadiendo las explicaciones y comprensiones que pueden aportar el resto de las teorías. Dejamos para lectores y lectoras esta tarea de reflexión.

En la presentación de los diferentes contextos y contenidos de desarrollo que se lleva a cabo en cada uno de los siguientes capítulos se resaltarán las aportaciones más significativas de los distintos modelos teóricos cuando resulte oportuno, de manera que las teorías explicativas del desarrollo no queden como «la teoría» o la introducción a la psicología del desarrollo, sino como marcos de referencia que nos permitan obtener esa visión global, profunda y compleja que pretendemos.

© Ediciones Pirámide

# La familia como contexto de desarrollo infantil

# 2

BEATRIZ MORGADO CAMACHO
MAITE ROMÁN RODRÍGUEZ

— Marta es profesora de primer curso de Educación Primaria y este curso ha decidido organizar algunas actividades para el 15 de mayo con el objeto de celebrar el día internacional de las familias. Como en su clase hay niños y niñas que forman parte de diferentes tipos de familia, ha planificado, entre otras actividades, pedirles que dibujen a su familia y que hablen de ella. Con esta actividad Marta pretende trabajar con ellos y ellas la diversidad familiar y hacerles ver que lo importante en una familia es el afecto y el apoyo mutuo independientemente de por quiénes está formada dicha familia.
— Observamos a Alba, de 7 años, en el patio de su cole charlando con dos de sus mejores amigas sobre el amor y el matrimonio: una de ellas dice: «Sólo pueden casarse un hombre y una mujer», a lo que Alba responde: «No, eso no es así, también pueden casarse dos hombres o dos mujeres». Su amiga Leonor no daba crédito a lo que Alba le estaba diciendo, y le dijo que no estaba de acuerdo y que ella estaba muy confundida. Alba, muy segura de sí misma, le explicó pacientemente que lo importante es que dos personas se quieran y da igual si son dos hombres, dos mujeres o un hombre y una mujer. Finalmente, las niñas asintieron lentamente con la cabeza diciendo «¡Ahhhhh!».
— Nos encontramos con María (4 años) en el parque y nos acercamos a ella tras escucharla llorar y lamentarse. Le preguntamos qué le pasa y ella nos contesta que su madre no le deja ir a jugar sola con sus amigas a una plazoleta que está en la calle de detrás del parque y que le ha explicado que es muy pequeña para estar sola sin supervisión de una persona adulta.
— Pepe es un niño que tiene 5 años y desde que tiene 3 sus padres están separados. Él convive tanto con su madre como con su padre y ambos están implicados en sus tareas cotidianas. Él se siente muy querido y mantiene una relación estrecha con los diferentes miembros de su familia. Le gusta ir al cole y tiene muchos amigos y amigas.

Con este capítulo pretendemos acercarnos al contexto familiar como uno de los escenarios fundamentales y relevantes en los que tiene lugar el desarrollo humano. En un primer apartado examinaremos cómo ha ido evolucionando la familia en las últimas décadas, lo que nos permitirá conocer los diferentes modelos familiares que confluyen en la actualidad en nuestro contexto social. Así, nos detendremos en analizar la evolución del concepto de familia. El segundo apartado lo dedicaremos a presentar las funciones fundamentales que tiene la familia como contexto de desarrollo humano. Seguiremos con el tercer apartado en el que nos detendremos en analizar los diferentes estilos de socialización parental y sus consecuencias para el ajuste psicológico infantil. El cuarto apartado lo dedicaremos a describir los diferentes tipos de relaciones familiares, así como la familia como me-

© Ediciones Pirámide

diadora de las experiencias de la vida cotidiana de niños y niñas. El quinto lo reservaremos para examinar las características de los diferentes modelos familiares y describiremos los factores que actúan como riesgo o protección para el ajuste psicológico de los niños y niñas que crecen y se desarrollan en ellos. Finalmente, analizaremos la relación entre dos contextos de desarrollo fundamentales: la familia y la escuela.

## 1. DE LA FAMILIA MODELO A LOS MODELOS DE FAMILIA

### 1.1. Las familias en nuestro contexto social

La sociedad española ha experimentado cambios en las últimas décadas, cambios sociales, económicos y demográficos. Las características actuales de la política, la economía y de la sociedad española se acercan a las de los países del norte de Europa. Existe más riqueza, ideológicamente nos encontramos con una población menos tradicional, más flexible y tolerante, como muy bien nos comenta Alberdi (1999). Esta realidad social, y sin olvidar el mayor acceso a la educación y al mercado laboral de las mujeres, ha ayudado a que a lo largo de los últimos veinte años la institución familiar se haya ido transformando, no sólo en lo que a su estructura se refiere, sino también en las dinámicas de relaciones que en ella tienen lugar. Poco a poco, se va pasando de un modelo patriarcal, caracterizado por la autoridad masculina y la dependencia de la mujer, a un modelo basado en la filosofía de la libertad y la autonomía. A pesar de ello, todavía los roles tradicionales de género tienen una cierta presencia; no son pocos los hombres que aún se responsabilizan en solitario del sustento económico de su familia y las mujeres que se encargan del cuidado de los hijos e hijas y del hogar (Alberdi, 1999).

Todos estos cambios han ido contribuyendo a que la institución familiar se haya ido transformando en las últimas décadas; constancia de estas transformaciones nos dejan los diferentes estudios sociológicos (por ejemplo, Alberdi, 1995; 1999; Flaquer, 1998; 2001; Iglesias de Ussel, 1994; Ruiz, 1998). En términos de Flaquer (1999), se han dado dos momentos de transición o revolución familiar en España. En el primero de ellos, las funciones de la familia quedaron reducidas a la reproducción biológica y social, y su estructura, al núcleo familiar estricto, es decir, se dio una «nuclearización» de la familia, que se inicia en las capas sociales más pudientes y, poco a poco, consigue extenderse a la mayor parte de la población. En el segundo momento de revolución familiar, ya no se atribuye tanta importancia a las formas de familia como a los contenidos que la definen. Se da un proceso de ilegitimación de la familia, es decir, los condicionantes legales van desapareciendo, hasta conseguirse la igualdad entre la situación de hecho y de derecho. En este momento, el matrimonio concurre con otros modelos de familia que consiguen la legitimación.

En términos de Requena y Revenga (1993), desde los años ochenta están apareciendo nuevas formas de familia que parecen indicar la existencia de un tránsito de «una sociedad de familias» a una «sociedad de individuos», pues encontramos que en nuestro país han aumentado las familias en las que está al frente una mujer soltera o divorciada (antes viuda), la cohabitación, los hogares unipersonales, así como un retraso de la nupcialidad y de la edad de acceso a la maternidad.

El modelo imperante y mayoritario de familia en España sigue siendo el biparental tradicional (pareja heterosexual con sus hijos o hijas); no obstante, cada vez son más habituales los modelos familiares no convencionales: hogares monoparentales (soltería, separación o divorcio, viudez), combinados o mixtos formados a partir de uniones anteriores, adoptivos y homoparentales, en los que están al frente dos personas del mismo sexo. En el quinto apartado de este mismo capítulo, nos detendremos en analizar las características de estos hogares así como el ajuste psicológico de los niños y las niñas que crecen en su seno.

De todo lo anterior, podemos deducir que la familia es un sistema en constante transformación y en interacción con otros sistemas. De ahí, que las familias españolas cada vez presenten un panorama más diverso y heterogéneo, aunque no por ello deja

© Ediciones Pirámide

de ser el contexto privilegiado para crecer y desarrollarse como persona.

### 1.2. Concepto de familia

La familia humana presenta distintas formas de estructuración como ya hemos reflejado en párrafos anteriores. También hemos constatado en el apartado previo una mayor flexibilidad en los modos de organización familiar que ha permitido el surgimiento y la consolidación de nuevas realidades diversas y heterogéneas. Todo esto nos lleva a preguntarnos qué es lo que se entiende por familia. Como bien detallan Palacios y Rodrigo (1998), el modelo de familia tradicional biparental corresponde a un agrupamiento *nuclear* compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, con sus hijos e hijas tenidos en común y que viven bajo el mismo techo, donde también existe un reparto de roles estereotipado: el hombre trabaja fuera del hogar y se encarga de la manutención de su familia, y la mujer se dedica al cuidado de los hijos e hijas.

Este modelo de familia *nuclear* partía de unas características o rasgos definitorios que en no pocas ocasiones se han creído como absolutos, pero en la actualidad se conciben como relativos. Siguiendo con el planteamiento de Palacios y Rodrigo (1998), a continuación presentamos algunas razones y realidades que hacen de suyo el proceso de *deconstrucción* del modelo de familia *nuclear:*

- El matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia; de hecho, en la actualidad existe un claro aumento de uniones de hecho, no matrimoniales, dando lugar a nuevas familias.
- Puede estar al frente de la familia un solo progenitor, como ocurre en las familias monoparentales en las que generalmente es la madre la que tiene la custodia de los hijos e hijas.
- Los hijos o hijas no siempre son tenidos en común por la pareja, sino que pueden venir por otras vías tales como la adopción, las técnicas de reproducción asistida o de uniones anteriores.
- Los roles de género no tienen por qué ser tan estereotipados, es decir, la mujer puede trabajar fuera del hogar, y el hombre puede implicarse de forma activa en las tareas de cuidado y educación de sus hijos e hijas.
- El número de hijos se ha reducido drásticamente en las últimas décadas.
- Cada vez son más frecuentes los núcleos familiares que se disuelven tras un proceso de ruptura (separación o divorcio) y los que se forman a partir de uniones anteriores, los núcleos familiares mixtos o combinados.
- Y añadimos: los progenitores pueden tener el mismo sexo, tal es el caso de las familias homoparentales en las que puede estar al frente una pareja formada por dos mujeres o por dos hombres.

Tras esta *deconstrucción,* compartimos con los autores anteriormente citados que el concepto de familia hace referencia a *la unión de personas que comparten un proyecto de vida que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal mutuo entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia entre ellos.* De ahí, la importancia que tienen para la calidad de la vida familiar aspectos tales como la interdependencia, la comunicación, la intimidad, la relación de dependencia estable entre quienes cuidan y quienes son cuidados y el compromiso personal duradero entre los padres y de éstos con sus hijos e hijas. Características más relevantes para la calidad de la vida familiar que aquellas que tienen que ver con los lazos legales, de consanguinidad, el número de personas que forman la familia y el reparto de roles.

No todas las familias incluyen una pareja, ni ésta es siempre heterosexual, pero sólo en las familias se espera culturalmente que la pareja sea sexual y reproductivamente activa. No siempre conviven más de una generación en las familias, pero cuando es así, la generación más joven es el nexo (biológico o legal, en el caso de la adopción) con la generación más vieja. Según López y Escudero (2003), la familia es un sistema semi-abierto que

© Ediciones Pirámide

busca metas y trata de autorregularse, modelado por sus características estructurales (tamaño, composición, estadio evolutivo, etc.), las características psicobiológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica en el ambiente.

Lo que verdaderamente importa no es, por tanto, la estructura o por quién está compuesta la familia, sino que lo sustancial y relevante son las dinámicas de relaciones que en su seno tienen lugar y las funciones que desempeña y cómo lo hace. De cada uno ahí, que podamos afirmar que ninguna estructura familiar garantiza *a priori* la felicidad y el buen ajuste psicológico de sus miembros y que ninguna impide esa felicidad ni ese buen desarrollo. A continuación nos detendremos en analizar las funciones de las familias.

**RECUERDA**

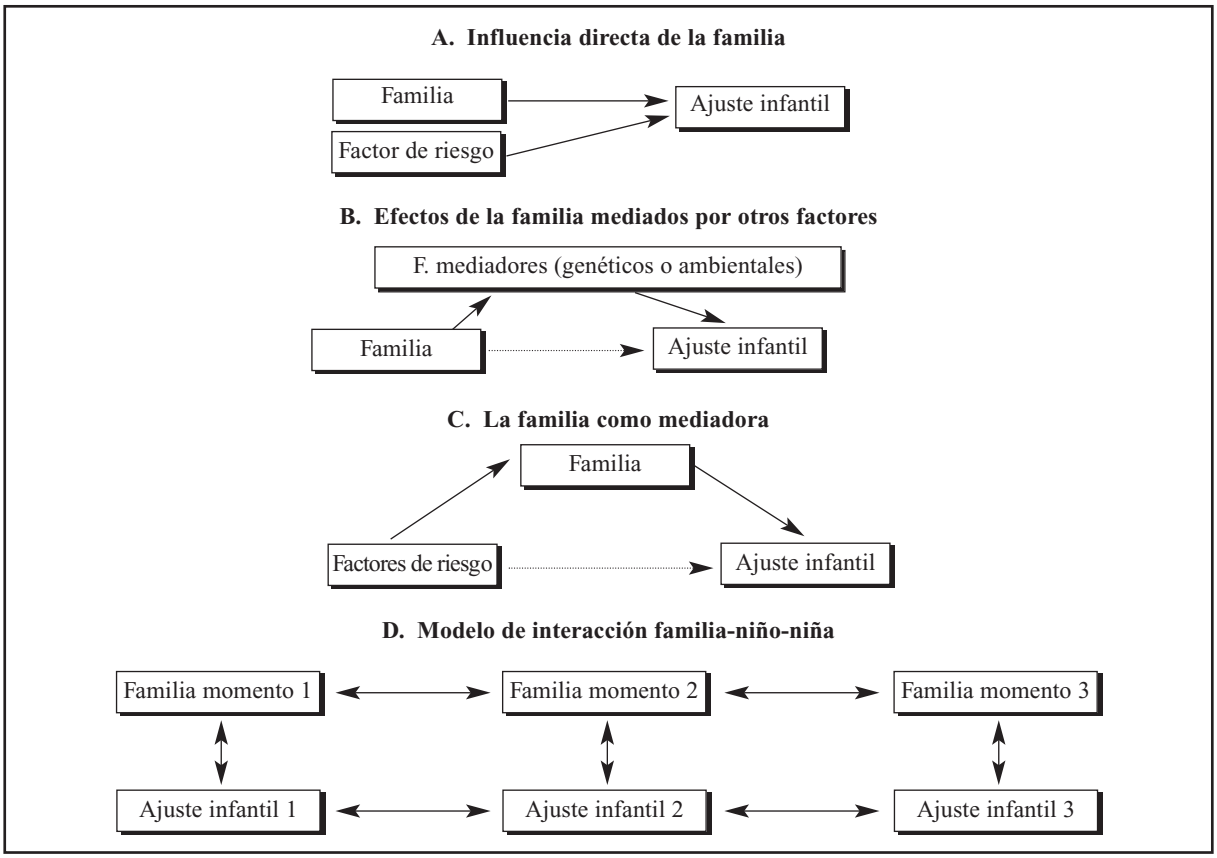
En la actualidad confluyen diferentes tipos de familias, todas ellas igualmente válidas a priori, pues lo importante para el buen desarrollo psicológico no es la estructura familiar, sino las dinámicas de relaciones que en ella se dan.

## 2. FUNCIONES DE LAS FAMILIAS

La familia tiene un papel muy importante en el desarrollo de los menores que crecen en su seno. Basándonos en los estudios de riesgo y resiliencia, esta influencia puede ir desde la transmisión genética de los padres a sus hijos e hijas a la originada por factores de corte más ambiental o contextual. De este modo, cabe destacar que esta influencia puede ser ejercida de un modo más o menos directo (figura 2.1). Como bien nos cuentan Masten y Shaffer (2006), la familia puede ejercer una influencia directa sobre el ajuste infantil y ésta puede ser tanto positiva como negativa. Cuando es positiva, este efecto es entendido como promotor del desarrollo o como factor de protección de él. Sin embargo, si ejerce una influencia negativa sobre el ajuste infantil, ésta es considerada como un factor de riesgo para el mismo. No obstante, la influencia positiva de la familia sobre el desarrollo infantil puede contrarrestar los efectos negativos de otros factores de riesgo (por ejemplo, vecindario, amistades, conflictos, etc.).

Explicado así, y observando los tres primeros modelos representados en la figura 2.1, que implican modelos acumulativos sobre cómo la familia llega a influir en el desarrollo de niños y niñas, parece que dicha influencia es muy simple. Sin embargo, el proceso de influencia es dinámico y puede llegar a ser muy complejo con el paso del tiempo (modelo D) donde las interacciones bidireccionales de la familia con el niño influyen en la familia, en el niño y en sus futuras interacciones y, por tanto, dichas relaciones se conciben interconectadas entre sí en múltiples niveles (genes, compañeros, familia, escuela, vecindario, cultura, etc.). Por esta razón, en el análisis de la familia como contexto de desarrollo debemos partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas. Este sistema no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos influyentes en el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres y las madres, las experiencias con los iguales, en la escuela, etc.), al tiempo que unos y otros se encuentran inmersos en contextos de influencia superiores tales como la cultura, así como sometidos a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo, 1998). Desde este modelo sistémico, la intervención o el trabajo con las familias, ya sea desde el ámbito educativo o desde cualquier otro, debe tener en cuenta a los diferentes agentes y contextos, pudiendo dirigirse, entre otros, al niño o la niña, a los padres, a las interacciones entre ambos, al profesorado, etc.

© Ediciones Pirámide




NOTA: El modelo D está basado en la teoría de los sistemas, en la que se entiende que los cambios en un sistema pueden llegar a influir en el resto de los sistemas conectados directa o indirectamente con la familia (por ejemplo, Bronfenbrenner, 1979).

Figura 2.1.—Modelos de influencia familiar. Adaptada de Masten y Shaffer (2006).

El contexto familiar tiene, sin duda, un papel clave y fundamental para el desarrollo tanto de los adultos como de los niños y niñas que crecen en él. Con respecto a los adultos, no sólo como agentes educativos sino también como sujetos en crecimiento y desarrollo, la familia tiene, según Palacios y Rodrigo (1999), fundamentalmente cuatro funciones:

— Es un escenario donde se construyen personas adultas sanas, con buena autoestima y donde se experimenta cierto nivel de bienestar psicológico frente al estrés o los conflictos que acontecen en la vida cotidiana.
— Es un espacio donde se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos.
— Es un escenario de encuentro intergeneracional: abuelos, padres, nietos, etc. Y, por tanto, donde se construye a través del afecto y los valores un nexo de unión entre el pasado (la generación de los abuelos) y el futuro (la generación de los hijos e hijas).

© Ediciones Pirámide

— Es una red de apoyo ante las diversas transiciones vitales de los adultos, tales como la incorporación en el mercado laboral, la vida en pareja, la llegada de los hijos e hijas, la vejez, etc.

Con respecto a los hijos e hijas, la familia debe:

— Facilitar el desarrollo de lazos afectivos y emocionales entre los cuidadores y los niños y niñas, en definitiva, los vínculos de apego (de este indicador del desarrollo hablaremos más detenidamente en el capítulo 7).
— Ofrecer un clima de afecto y apoyo que favorezca su estabilidad emocional.
— Brindar estimulación cognitiva a través de la implicación de los progenitores en las tareas de los hijos e hijas llegando a conseguir que éstas les resulten más atractivas y enriquecedoras.
— Dotar de estrategias de socialización, fomentando el aprendizaje de conductas apropiadas y deseables para su desarrollo y su integración social que les haga ser personas competentes para relacionarse con el mundo que les rodea.
— Facilitar un crecimiento sano y ajustado.
— Potenciar y facilitar el desarrollo de los hijos e hijas en otros contextos o entornos educativos como, por ejemplo, la escuela, la relación con otros adultos y con los iguales, facilitar el acceso y el uso adecuado de las nuevas tecnologías y de Internet.

Hasta ahora, hemos indicado las funciones que debe cumplir una familia, sin embargo, sabemos que no todas las familias cumplen con ellas por igual. Incluso, en algunos casos, afortunadamente no muchos, los niños y niñas crecen sin tener cubiertas sus necesidades básicas.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por los factores que favorecen el buen desarrollo de los niños y niñas. Destacaremos fundamentalmente tres:

— *El clima de relaciones familiares.* Son numerosos los estudios que muestran los efectos negativos que tienen los conflictos familiares sobre el ajuste psicológico infantil (por ejemplo, Amato y Booth, 1996); sin embargo, cuando las relaciones paterno-filiales se caracterizan por ser cálidas, con muestras de afecto, alto grado de comunicación, supervisión e implicación paterna, los hijos e hijas presentarán mejor autoestima, competencia social, motivación, autocontrol y empatía.
— *Las creencias parentales sobre el desarrollo y la educación infantil*. Los padres y las madres no suelen actuar al azar con sus hijos e hijas, sino que su comportamiento parte de una serie de concepciones sobre la crianza, el desarrollo y la educación de los menores. Los padres co-construyen las creencias ya construidas por otras generaciones, a partir de sus experiencias socioculturales vividas mientras ejercen como padres y madres. La interpretación que hace el padre o la madre de la situación y de la conducta del niño guía su comportamiento; es por ello por lo que podemos decir que estas creencias actúan como guía de la conducta de padres y madres. Pero se sabe que estas creencias no son estáticas y permanentes, sino que pueden modificarse con la experiencia educativa, al ser fruto de los intercambios con otros niños y adultos y de la experiencia de paternidad y maternidad. Así, la experiencia de crianza y educación de los niños y niñas modifica las ideas que padres y madres tienen sobre la infancia, reforzándolas o modulándolas, según el caso. No obstante, no existe una correspondencia perfecta entre cognición y acción, sino que las creencias guían de modo flexible las conductas de los padres y las madres según sea el contexto de la situación educativa, pues si fuera de otro modo no serían adaptativas. Dichas creencias permiten interpretar los sucesos que acontecen en la vida familiar, explicarlos, predecirlos, planificar el comportamiento y diseñar la actuación o intervención. De todo lo anterior, derivan una

© Ediciones Pirámide

serie de implicaciones prácticas que debemos tener en cuenta para el trabajo con padres y madres:

- Hacer a padres y madres conscientes de sus concepciones es el primer paso para que estén dispuestos a cambiarlas cuando sea necesario.
- Los cambios conductuales duraderos deben ir acompañados de cambios en las interpretaciones que madres y padres realizan en multitud de episodios de la vida cotidiana.

— *El entorno educativo familiar.* El contexto familiar es de suma importancia porque en él acontecen muchos episodios de interacción educativa a través de los cuales se van construyendo nuevos aprendizajes y el desarrollo infantil. En la medida en que el contexto familiar ofrezca variedad de estímulos y objetos que resulten de interés a los menores y que se ajusten a sus competencias, habilidades e intereses, el desarrollo de los pequeños se verá beneficiado. De ahí, la especial importancia que tienen las rutinas de la vida cotidiana familiar para el desarrollo infantil. En el marco de los aprendizajes que tienen lugar en las interacciones con los otros miembros familiares, los niños y las niñas asumen valores que guiarán en un futuro su conducta social. En concreto, lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo rechazable, lo adecuado y lo inadecuado se aprende desde edades muy tempranas en las interacciones con los otros.

**RECUERDA**

El proceso de influencia familiar es dinámico y complejo.
El contexto familiar ejerce un papel clave y fundamental para el desarrollo tanto de los adultos como de los niños y las niñas.

## 3. LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y EL AJUSTE PSICOLÓGICO INFANTIL

Los padres y las madres hacen infinidad de cosas por sus hijos e hijas, en multitud de contextos y situaciones, para perseguir el bienestar de éstos y éstas. Según Hoghughi (2004), podemos destacar tres grupos de actividades o tareas necesarias para considerar como buena la crianza de los hijos e hijas. El primer grupo se refiere a aquellas tareas dirigidas al cuidado, tanto físico como emocional; el segundo, a aquellas que tienen que ver con el control o la supervisión del comportamiento de los hijos e hijas, y el tercero, a las que van dirigidas a la promoción del desarrollo en el sentido más amplio (físico, social, cognitivo, etc.).

En todas ellas están presentes dos aspectos: 1) la prevención de la adversidad y de cualquier cosa que pueda perjudicar a los niños y las niñas, y 2) la promoción de lo positivo y de todo aquello que pueda favorecer a los niños y las niñas.

Así, el autor destaca dos variables clave a tener en cuenta en la crianza y educación de niños y niñas: *la edad* y *la cultura,* pues lo que puede ser útil y bueno para un niño pequeño puede no serlo para otro más mayor y lo que es aceptable en una cultura no necesariamente lo es en otra diferente.

Dicho de otro modo, podemos decir que ser padres y madres, además de querer a los hijos e hijas, es enseñar y guiar su comportamiento asegurándose de que no actúan de una determinada manera, estableciendo límites a sus deseos, controlando y supervisando su comportamiento, procurándoles satisfacciones y haciéndoles soportar frustraciones. Las estrategias de socialización parental consisten en moldear a través de la práctica educativa las conductas que los padres y las madres consideran como

© Ediciones Pirámide

apropiadas y deseables para sus hijos e hijas tanto para su desarrollo personal como para su integración social. Los estudios clásicos sobre los estilos educativos parentales coinciden en señalar dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres (Maccoby y Martin, 1983):

— Afecto-comunicación: esta dimensión hace referencia al tono emocional de la relación (aceptación/rechazo; calor/frialdad; afecto/hostilidad; proximidad/distanciamiento).
— Control-exigencias: esta dimensión hace referencia al grado de exigencia y tipo de disciplina empleada y si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta de sus hijos e hijas, si establecen o no normas y si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente (autonomía/control; flexibilidad/rigidez; permisividad/restrictividad).

La combinación de estas dos dimensiones da lugar a cuatro estilos educativos diferentes: democrático, autoritario, permisivo y negligente o indiferente. Obsérvese la tabla 2.1.

A continuación se describen las diferentes tipologías de estilos educativos:

— *Padres y madres democráticos:* se caracterizan por mostrar niveles altos de afecto-comunicación y control-exigencias. Se trata de padres que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos e hijas, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Estos padres explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas, reconocen y respetan su individualidad, les animan a negociar mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente con sus hijos. Así, prefieren usar técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. También presentan más tendencia a promover los comportamientos positivos de los niños y niñas que a inhibir los negativos, aunque controlan y restringen el comportamiento con normas y límites claros que mantienen de modo coherente, exigiendo su cumplimiento. Estas normas están adecuadas a las necesidades y posibilidades de los hijos e hijas (control que guía el cumplimiento de normas).
— *Padres y madres autoritarios:* se caracterizan por presentar un alto grado de control-exigencias, pero bajo de afecto-comunicación. Son padres y madres que suelen mantener un control restrictivo y severo y con frecuencia hacen uso de castigos físicos, amenazas verbales y continuas prohibiciones (dicho control impone el cumplimiento de las normas). Son padres y madres que ofrecen pocas muestras de afecto y comunicación y son exigentes. Tienden a usar en mayor medida las prácticas coercitivas (basadas en el castigo o la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos o hijas. Al establecer las normas no tienen en cuenta el punto de vista del niño o la niña ni sus posibilidades.
— *Padres y madres permisivos/indulgentes:* muestran altos niveles de afecto-comunicación y una inexistente demanda de control-exigencias de madurez. Estos padres y estas madres evitan hacer uso del control, utilizan pocos castigos, realizan pocas demandas al niño o la niña y les permiten que regulen sus propias actividades. Se muestran tolerantes y suelen aceptar positivamente el impulso de los niños y niñas.
— *Padres y madres negligentes o indiferentes:* son quienes muestran los niveles más bajos de afecto-comunicación y control-exi-

TABLA 2.1

*Tipologías de estilos educativos familiares*

| **Control-exigencias** | **Afecto-comunicación** | |
|---|---|---|
| | **Alto ⟷ Bajo** | |
| Alto ↕ Bajo | E. democrático | E. autoritario |
| | E. permisivo | E. negligente |

© Ediciones Pirámide

gencias, lo que les lleva a ser quienes se implican en menor medida en la crianza de sus hijos e hijas. Las relaciones con éstos y éstas son frías, distantes y poco sensibles incluso a las necesidades más básicas. Aunque muestran una ausencia de normas y exigencias, en ocasiones pueden ejercer un control excesivo, poco justificado e incoherente.

Estudios más recientes vienen a confirmar que el estilo parental es un concepto multidimensional, que va más allá del afecto y el control y donde entran en juego otras dimensiones que deben ser tenidas en cuenta para analizarlo. En este sentido, Oliva, Parra y Arranz (2008) realizaron un estudio en el que analizaron la percepción de 848 adolescentes sobre el estilo parental de sus madres y padres, con el objeto de profundizar en el conocimiento de los estilos parentales y poder clasificar los diferentes tipos. Para ello, tuvieron en cuenta seis dimensiones: afecto y comunicación, promoción de la autonomía, control conductual, control psicológico (estrategias manipuladoras por parte de padres y madres tales como la inducción de la culpa y la retirada de afecto ante conductas que no aceptan en sus hijos e hijas), revelación (el hijo o la hija comparte de forma espontánea con su madre y su padre lo que hace fuera de casa, habla de sus amistades o de su relación de pareja) y el humor. Los resultados les llevaron a diferenciar entre tres tipologías de padres y madres según su estilo parental:

- *Padres y madres estrictos:* se caracterizan por mostrar un alto grado de control conductual y psicológico y en un grado medio las muestras de afecto, promoción de la autonomía, revelación y humor.
- *Padres y madres indiferentes:* son padres y madres que presentan los niveles más bajos en todas las dimensiones analizadas, con la excepción del control psicológico, donde alcanzan puntuaciones ligeramente inferiores a las de padres y madres estrictos.
- *Padres y madres democráticos:* estos padres y estas madres son los que ofrecen más muestras de afecto, promoción de la autonomía, revelación y humor, mientras presentan un nivel medio en control conductual y muy bajo en control psicológico.

Como bien nos explican Oliva et al. (2008), la consideración de dimensiones como la revelación enfatiza el carácter bidireccional que caracteriza las relaciones paterno-filiales, pues es cierto que los comportamientos de padres y madres influyen en el ajuste de hijos e hijas, pero también lo es que las conductas y actitudes de éstos y éstas influyen en el modo en que padres y madres actúan con ellos y ellas. Esta bidireccionalidad nos pone de manifiesto que el proceso de socialización es recíproco, es decir, que los niños y niñas socializan a padres y madres de la misma forma que éstos y éstas socializan a sus hijos e hijas.

La mayoría de los estudios recientes coinciden en señalar la superioridad del estilo educativo democrático en las diferentes culturas y en poblaciones de riesgo.

Cuando hablamos de tipos de estilos educativos parentales debemos tener en cuenta que:

- Las características de comportamiento de padres y madres no es una cuestión de todo o nada, sino que se presentan más en forma de un continuo.
- Nos estamos refiriendo a tendencias generales, pues la variabilidad de situaciones educativas y la diversidad entre hijos e hijas hace que las prácticas educativas que padres y madres ponen en marcha sean flexibles y estén adaptadas a la situación y a las características del niño o de la niña.

¿Cómo influyen los diferentes estilos educativos en el desarrollo de los niños y las niñas?

Partiendo de la clasificación clásica de estilos parentales, Palacios y Moreno (1994) señalan que *los hijos e hijas de padres y madres democráticos* son quienes presentan las características que nuestra cultura considera más deseables: mostrar una alta autoestima, afrontar las situaciones nuevas con confianza, ser constantes en las tareas que emprenden, presentar una buena competencia social, autocontrol e interiorizar los valores sociales y morales.

© Ediciones Pirámide

*Los hijos e hijas de padres y madres autoritarios* suelen tener baja autoestima y escaso autocontrol, aunque responden de forma obediente y sumisa ante el control extremo, suelen tener pocas habilidades sociales y pueden llegar a presentar conductas agresivas ante el control extremo.

*Los hijos e hijas de padres y madres permisivos* aparentemente suelen ser vitales y alegres; sin embargo, son también inmaduros, impulsivos, desobedientes, rebeldes ante las normas que entran en conflicto con sus deseos, poco persistentes ante las tareas y más dependientes de los adultos.

*Los hijos e hijas de padres y madres negligentes* suelen presentar problemas de identidad y baja autoestima, no suelen obedecer a las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás. Son niños y niñas vulnerables y más propensos a experimentar conflictos personales y con los demás.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el estilo democrático es el que ofrece más ventajas para el desarrollo de niños y niñas. Sin embargo, no podemos olvidar que no se trata de una relación lineal entre el estilo educativo parental y el ajuste infantil, sino que responden a relaciones bidireccionales y que atienden a las características contextuales de la realidad de cada familia, a las individuales de cada uno de sus miembros y del momento evolutivo en que se encuentra el niño o la niña.

Los resultados del estudio realizado por Oliva et al. (2008) reafirman que los hijos e hijas de padres y madres democráticos son quienes presentan un mejor ajuste psicológico (comportamental, emocional, mayor satisfacción vital y autoestima), seguidos de quienes tenían padres y madres estrictos, siendo los que tenían padres y madres indiferentes los que presentaban un peor ajuste psicológico.

### *¿Cuándo es adecuada una práctica educativa?*

Según Ceballos y Rodrigo (1998), para que una práctica educativa sea eficaz es preciso tener en cuenta algunas cuestiones:

— El mensaje educativo debe ser claro, redundante y coherente, de esta manera hay mayor garantía de que el niño o la niña perciban el mensaje (esto implica, entre otras cosas, tener en cuenta el desarrollo cognitivo del niño).
— Niños y niñas deben aceptar el mensaje educativo, es decir, deben percibir que es apropiado y justo teniendo en cuenta su comportamiento y la situación y que estén motivados para aceptarlo.
— Una buena práctica permite el diálogo a través del cual los hijos e hijas exponen sus puntos de vista, sus razones para no obedecer a la vez que tratan de entender a sus progenitores. La comprensión mutua facilita la cooperación recíproca entre padres/madres e hijos/hijas en innumerables situaciones y tareas cotidianas, lo que potencia de forma clara el desarrollo de niños y niñas.
— La aplicación flexible de las estrategias educativas de acuerdo a ciertas características del niño o la niña tales como la edad, el estilo comportamental o la situación concreta en la que se aplica la estrategia educativa. Así, unas estrategias pueden resultar eficaces con niños y niñas más pequeños, no resultándolo con los más mayores.

  - La edad: a medida que niños y niñas crecen los padres deben ejercer menos control y más explicación de las normas. Pero este cambio en las prácticas educativas debe hacerse de forma progresiva y suave, pues los más pequeños necesitan de explicaciones ajustadas a su edad mientras que los más mayores necesitan un entorno con normas claras y con exigencia de su cumplimiento.
  - Estilo comportamental del niño o la niña: por ejemplo, un niño o una niña tímidos necesitan un ambiente hogareño, poco estresante, buenos modelos de relaciones sociales, apoyo a su autoestima, ocasiones que incrementen su sentimiento de competencia social, que no se centre en ellos toda la atención familiar, etc. Un niño o una niña con comportamiento agresivo necesitan estrategias inductivas basadas en la reflexión sobre lo ocurrido que les ayude

© Ediciones Pirámide

a ponerse en el punto de vista del otro y a pensar en las causas y consecuencias de su conducta.
- La adaptación a la situación: tipo de conducta, dónde ocurre y con quién. Por ejemplo, una conducta indeseable en un niño de 3 años no despierta la misma emoción negativa en el padre o la madre que ese mismo comportamiento en un niño de 12 años.

— Las prácticas educativas deben ir siempre acompañadas de una atmósfera afectiva de clara aceptación y de atención al niño o la niña y a sus necesidades.

Hasta ahora hemos analizado las prácticas educativas favorables para el desarrollo infantil, pero se sabe que existen otras que claramente son perjudiciales y tienen consecuencias negativas en los hijos e hijas, tales como problemas de conducta, bajo rendimiento académico, comportamiento antisocial, etc. Jiménez-Lagares y Muñoz-Tinoco (2005) destacan las siguientes:

— *Disciplina incoherente:* padres y madres no mantienen una pauta coherente en sus acciones educativas (falta de sistematicidad o desacuerdo entre progenitores).
— *Disciplina colérica y explosiva:* uso de estrategias como pegar, gritar, amenazar, pudiendo llegar en casos extremos al maltrato infantil.
— *Baja implicación y supervisión:* padres y madres que no están implicados en la vida de sus hijos e hijas, no se preocupan por controlarles, ni se interesan por ellos.
— *Disciplina rígida e inflexible:* los padres y madres no adaptan sus estrategias de acuerdo a la edad, el estilo comportamental o el tipo de conducta implicada en la situación de conflicto. Además, no ajustan la intensidad de la disciplina en función de la gravedad de la infracción y en ninguna ocasión recurren a la negociación de las normas.

Las pautas educativas no son comportamientos aislados, sino que están relacionadas con el sistema de creencias que padres y madres tienen sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, sobre cómo son éstos y éstas, sobre su rol como padre o madre, etc.

Llegados a este punto, podemos señalar algunas implicaciones prácticas sobre cómo orientar a los padres y las madres:

— Debemos tener en cuenta que la mera recomendación de recetas no resulta efectiva para el cambio de las prácticas educativas, pues éstas se asientan sobre un sistema de creencias.
— No debemos desestimar o criticar las estrategias de padres y madres: esto sólo produce estériles autojustificaciones que les bloquean, no facilitando la reflexión.
— Debemos ampliar su conocimiento sobre la variedad de metas y estrategias de socialización e invitarles a reflexionar sobre cuáles son las suyas (cómo les gustaría que fueran sus hijos e hijas, qué hacen para conseguirlo y cómo valoran su rol como padre o madre).
— Debemos proporcionarles información sobre las consecuencias psicológicas en los hijos e hijas de las distintas prácticas educativas, así como de su eficacia a corto y largo plazo.
— Proporcionar asesoramiento sobre la conveniencia de utilizar determinadas estrategias a determinadas edades y en situaciones concretas.

**RECUERDA**

Los estilos parentales tienen carácter bidireccional y multidimensional. El comportamiento de padres y madres se presenta en un continuo, no siendo una cuestión de todo o nada. Cuando hablamos de estilos parentales nos referimos a tendencias generales, pues son flexibles al tener en cuenta la situación concreta en la que se desarrollan y las características de los propios niños y niñas.

© Ediciones Pirámide

## 4. CRECIENDO Y APRENDIENDO CONJUNTAMENTE: LAS RELACIONES FAMILIARES

La familia es un escenario donde se dan varios tipos de relaciones que van moldeando el proceso del desarrollo infantil, tales como las relaciones entre padres e hijos, entre los hermanos y hermanas y entre el niño o la niña y otros familiares, entre los que podemos destacar a los abuelos y las abuelas, etcétera. En este apartado nos detendremos en realizar una aproximación a las características de las relaciones que se entablan entre los hermanos y/o las hermanas, con los abuelos y las abuelas. Y, por último, haremos una breve descripción de la vida cotidiana de los niños y las niñas en nuestro contexto social.

### 4.1. Las relaciones entre hermanos y hermanas

La relación con los hermanos y las hermanas ocupa un importante papel en el bienestar diario del niño o la niña, fundamentalmente por la gran cantidad de tiempo que pasan juntos. Esta relación se caracteriza por ser compleja, a medio camino entre las relaciones verticales y asimétricas (adulto-menor) y las horizontales y simétricas (niño/a-niño/a; entre iguales) que tienen una gran influencia sobre el desarrollo.

Siguiendo con el planteamiento de Arranz y Olabarrieta (1998), para estudiar las relaciones entre hermanos y hermanas es preciso analizarlas de forma comparativa con otras relaciones significativas como son las relaciones con el padre y la madre y con sus iguales:

— La relación entre hermanos y hermanas se diferencia de la relación con padres y madres en que:

  - Padres y madres son más sensibles a las necesidades del niño o la niña.
  - La relación con los hermanos y hermanas está más sujeta a las influencias contextuales. Por ejemplo, se sabe que un clima familiar bueno predice una mejor calidad en la relación existente entre hermanos y hermanas (Kretschmer y Pike, 2009).
  - Las relaciones con los hermanos y las hermanas son más ambivalentes, pues confluyen tanto episodios de relación positiva y de afecto como episodios de relación agresiva, directa o indirecta, y de evitación.
  - La relación con los hermanos y las hermanas no tiene directamente una función de supervivencia, aunque los propios hermanos o hermanas pueden actuar como figuras de apego subsidiarias para el niño o la niña.

— Las relaciones entre hermanos y hermanas se diferencian de la que se mantiene con los iguales fundamentalmente porque:

  - La relación con los hermanos viene impuesta, no se elige.
  - Los iguales suelen tener un rango de edad similar. Sin embargo, los hermanos o hermanas pueden tener una gran diferencia de edad entre sí. La relación que mantiene un niño o una niña con su hermano o hermana mucho más mayor será muy distinta a la que mantendría con un hermano o una hermana con la que tiene poca diferencia de edad.
  - La relación con los iguales es más susceptible de cambio; por el contrario, la relación con los hermanos y las hermanas tiene un carácter de mayor continuidad.

#### *¿Cómo evoluciona la relación entre hermanos y hermanas?*

Va a depender de muchas circunstancias: la edad del mayor o la mayor, circunstancias familiares, presencia de otros hermanos, etc. En general, podríamos hablar de varias etapas:

— «Destronamiento» al inicio, tras el nacimiento del hermano o la hermana, cuando

© Ediciones Pirámide

el niño o la niña puede mostrar comportamientos regresivos y celosos.
— Cuando el menor tiene 3-4 años: las interacciones directas se intensifican y con ellas también la rivalidad.
— Entre los 6 y 12 años: va emergiendo progresivamente la cooperación y las relaciones se hacen más igualitarias.
— Entre los 11 y 17 años: las interacciones decrecen debido al mayor protagonismo que van adquiriendo los iguales en la adolescencia.
— En la edad adulta las relaciones se harán más voluntarias, y dependen en mayor medida de la historia de relaciones previas y de las circunstancias actuales.
— En la vejez las interacciones entre hermanos y hermanas suelen reactivarse, si las circunstancias así lo permiten.

***¿Por qué son diferentes entre sí los hermanos y hermanas?***

A pesar de que los hermanos y las hermanas comparten muchas experiencias y vivencias a lo largo de sus vidas, existen otras muchas que no son compartidas. Entre los hermanos y hermanas existen diferencias interactivas que justifican las diferencias en su posterior desarrollo psicológico, así como la mayor presión parental en el dominio y en el logro sobre los hijos e hijas primogénitos.

***¿Cómo influye la relación con los hermanos o hermanas en el desarrollo psicológico?***

— Supone un entrenamiento precoz en la adopción de perspectivas, es decir, en ponerse en el lugar del otro.
— El hermano o la hermana mayor, sobre todo si la distancia en edad es pequeña, pueden funcionar como «marcador» de la *Zona de Desarrollo Próximo* para los pequeños (aprendizaje de la expresión de las emociones, desarrollo cognitivo y lingüístico) (véase capítulo 9).
— Hermanas y hermanos pueden funcionar como figuras de apego subsidiarias; y la agresión entre hermanos constituye una oportunidad para el entrenamiento en el control y buen uso de la misma (Kramer y Bank, 2005).
— Los comportamientos celosos deben ser interpretados como un fenómeno absolutamente normal, que forma parte del desarrollo de la identidad.
— Ser hijo o hija únicos no supone un problema ni riesgo para el desarrollo. El hijo o la hija únicos disponen de su padre y su madre de forma exclusiva, no disfrutando de las interacciones fraternales, aunque esta ausencia puede verse compensada por las interacciones positivas con los iguales.

### 4.2. Las relaciones con los abuelos y las abuelas

La familia es un espacio en el que confluyen distintas generaciones, a pesar de que en la actualidad no es tan frecuente que los abuelos y las abuelas, así como otros familiares cercanos, convivan con sus hijos o hijas y nietos como ocurría en décadas anteriores.

En la actualidad los progenitores suelen dedicar mucho tiempo al trabajo fuera del hogar y se ven envueltos en múltiples compromisos y obligaciones, lo que facilita que los abuelos y las abuelas apoyen con el cuidado de sus nietos y nietas. De ahí, que constituyan una de las piezas clave en la vida de muchas familias. Es por ello por lo que queremos reservar un espacio en este capítulo al análisis de la figura de los abuelos y las abuelas.

Antes de iniciar dicho análisis, es preciso comentar que existen muchos estudios sobre el papel de los abuelos y las abuelas en las familias y coinciden en señalar unos principios claves que deben tenerse en cuenta para analizar las relaciones con los abuelos y las abuelas. Concretamente, Dunn, Fergusson y Maughan (2006) destacan cinco:

— El marco del análisis debe situarse desde el reconocimiento de las relaciones existentes entre los diferentes miembros familiares.

© Ediciones Pirámide

— Las relaciones intergeneracionales cambian según la cultura y los grupos sociales.
— El hábitat rural o urbano influye en el tipo de relaciones que se dan entre abuelos y nietos.
— El *modelo del ciclo vital* puede ser muy esclarecedor para entender estas relaciones, pues las experiencias que abuelos y abuelas tuvieron en su infancia con sus propios abuelos y abuelas pueden influir sobre la relación que en estos momentos tienen con sus nietos y nietas.
— Estas relaciones cambian con el tiempo, la edad y el desarrollo individual, y además, los abuelos y las abuelas pueden mantener relaciones de distinto tipo con los diferentes nietos o nietas.

El ser abuelo o abuela viene definido por una doble dimensión interactiva, por su implicación tanto en el desarrollo y guía de los nietos y nietas como en el ejercicio de la paternidad que practican sus propios hijos e hijas ya adultos. Así pues, el ser abuelo o abuela responde a una relación triádica (abuelo/a-hijo/a-nieto/a).

Los abuelos y las abuelas pueden estimular el desarrollo de sus nietos y nietas de muchas formas, ofreciéndoles directamente cariño, apoyo, saberes y cuidado, o indirectamente a través del apoyo que ofrecen a los padres y las madres, apoyo de tipo emocional y de consejos sobre la educación de los hijos e hijas, o de tipo instrumental (tareas del hogar, apoyo económico, etc.). En algunas ocasiones las pautas educativas que emplean los abuelos y las abuelas con sus nietos y nietas entran en contradicción con las de los padres y las madres, pudiendo llegar a ser una influencia negativa para los menores.

El grado de implicación de los abuelos y las abuelas en la vida de sus nietos y nietas es muy variado en nuestro contexto sociocultural. Así, nos podemos encontrar dos extremos:

— *Abuelos y abuelas muy implicados,* que viven una segunda, forzada y restringida pseudopaternidad, asumiendo junto con sus hijos e hijas el cuidado de sus nietos y nietas. Dunn et al. (2006) encuentran que esta implicación es mayor cuando los nietos y nietas son más pequeños. Así, en el estudio que realizaron con niños y niñas británicos, encontraron que la mitad de los que tenían menos de 6 años mantenían contactos con sus abuelos o abuelas varías veces a la semana y la mayoría de éstos y éstas valoraba su relación con los menores como muy cercana y estrecha. Estas mismas autoras encontraron que el 80 por 100 de las madres del estudio afirmaba recibir ayuda por parte de sus madres, estando sobrerrepresentadas (79 por 100) las madres con hijos o hijas menores de 5 años.
— *Abuelos y abuelas nada o poco implicados,* bien porque deciden dedicar esa etapa de sus vidas al ocio y el descanso, liberándose de algunas responsabilidades, bien porque tienen limitaciones físicas o psíquicas que les impiden tener autonomía suficiente para asumir el cuidado de otros.

Entre estos dos polos podemos encontrar quienes se implican en distinto grado. No obstante, es preciso señalar que en muchas ocasiones la ayuda es recíproca, pues los abuelos y las abuelas también reciben apoyo de sus nietos y nietas más mayores y de sus hijos e hijas (tareas del hogar, gestiones, acompañarles al médico, etc.).

A través del tiempo compartido con los abuelos y las abuelas y del diálogo intergeneracional, los nietos y las nietas van adquiriendo experiencias y valores espacio-temporales diferentes a los de sus progenitores, incorporando otros modelos y referentes.

Hasta ahora hemos venido destacando las ventajas que supone la relación con los abuelos y las abuelas; no obstante, esta relación no está exenta de conflictos. De ahí que las relaciones intergeneracionales requieran de un cierto grado de acuerdo y tolerancia que ayude a aceptar, valorar y superar las diferencias existentes entre unos y otros. Estas relaciones pueden proporcionar una oportunidad para escuchar, ensayar, aprender, usar lo útil y constructivo de una generación y aportar lo novedoso de la siguiente.

© Ediciones Pirámide

### 4.3. La familia como mediadora de las experiencias cotidianas de niños y niñas

La vida diaria de cada familia puede organizarse de modos muy diversos, pero en todas ellas sus miembros comparten actividades al tiempo que van fijando sus vínculos relacionales. Por tanto, existe mucha diversidad en el modo en que madres y padres organizan la vida cotidiana de sus hijos e hijas, ya que dependerá de sus condiciones de vida, creencias, conocimientos, etc. Tal y como nos plantean Jiménez-Lagares y Muñoz-Tinoco (2005), esta diversidad podemos apreciarla en las siguientes dimensiones:

- Las secuencias de actividades a lo largo del día puede ser más o menos predecible en los diferentes hogares.
- Algunos padres y madres realizan con sus hijos e hijas actividades cotidianas con intencionalidad educativa, cuasi-escolares (lectura de cuentos, juegos educativos de memoria, vocabulario, etc.).
- Hay actividades cotidianas con alto poder estimulante que no todos los padres y las madres utilizan de la misma manera.
- El tiempo que padres y madres dedican a cada contenido es también diferente.
- La cantidad de actividades que los niños y niñas realizan en solitario, acompañados por hermanos y hermanas y con los progenitores.
- El grado de negociación de las actividades que se realizan y del tiempo que llevan las mismas.
- El acceso a las nuevas tecnologías en el hogar y el uso que se hace de ellas (Internet, videojuegos, etc.).
- Finalmente, no en todos los hogares las actividades que se realizan y la organización de las mismas están adaptadas a las características de desarrollo del niño o la niña.

Así, y de acuerdo con las autoras, lo realmente importante no es tanto la cantidad de recursos educativos de los que disponen niños y niñas, sino el uso que se hace de ellos y el partido que se puede sacar de aquellas situaciones potencialmente estimuladoras: cómo se leen los cuentos, qué participación se da a los niños en las situaciones, si se les hace preguntas y qué tipo de preguntas, hasta qué punto se fomenta un pensamiento más elaborado (por ejemplo, hablarles sobre las intenciones de los personajes del cuento, etc.). De ahí que encontremos padres y madres más o menos estimuladores del desarrollo de sus hijos e hijas. De todo lo anterior derivan algunas implicaciones prácticas:

- Es importante que padres y madres tomen conciencia del poder estimulador que tienen las actividades que realizan con sus hijos e hijas.
- No tiene sentido dar recetas a padres y madres sobre actividades a realizar con sus hijos e hijas si no han entendido el significado y el objeto de las mismas.

**RECUERDA**

Hermanos y hermanas comparten muchas experiencias aunque hay otras que no, lo que explica en gran medida las diferencias en su ajuste psicológico. Las relaciones entre hermanos y hermanas son muy importantes pero no imprescindibles para el buen ajuste psicológico. Por tanto, los hijos o hijas únicos no tienen por qué presentar problemas en su desarrollo.

Muchos abuelos y abuelas están muy implicados en el cuidado de sus nietos y nietas, siendo una pieza clave en la vida cotidiana de muchas familias.

El modo en que las familias se organizan puede ser muy diverso, pero lo realmente importante no es la cantidad de recursos educativos con los que cuentan, sino el uso que hacen de ellos y de las situaciones potencialmente estimuladoras del desarrollo infantil. De ahí que padres y madres tengan un gran poder estimulador del desarrollo de sus hijos e hijas.

© Ediciones Pirámide

## 5. DIVERSIDAD FAMILIAR Y AJUSTE PSICOLÓGICO INFANTIL

Como hacíamos referencia al inicio de este mismo capítulo, las familias no convencionales cada vez están más presentes en nuestro contexto social. No obstante, aún se suele tomar como referente «idóneo» el modelo de familia biparental en el que está al frente una pareja heterosexual. De ahí que aquellas familias que no se corresponden con este patrón tengan que liberarse de ciertos mitos y prejuicios, al tiempo que construir un marco nuevo de relaciones familiares. A continuación nos detendremos en este análisis, así como en conocer cómo es el ajuste psicológico de los niños y niñas que forman parte de estas familias, cuáles son las debilidades o aspectos de riesgo y las fortalezas de los diferentes tipos de familias.

### 5.1. Familias monoparentales

Las familias monoparentales son aquellas en las que está al frente un solo progenitor con algún hijo o hija menor de edad. En España estas familias representan el 14,6 por 100 del total de los hogares (Flaquer, Almeda y Navarro-Varas, 2006). Si nos detenemos en sus características, nos encontramos que en la mayoría de estas familias está al frente una mujer, de ahí que se empiece a hablar de hogares monomarentales, cuyo estado civil se corresponde con el de separada, seguida de las solteras y de las viudas. Hasta aquí podemos hablar de una maternidad en solitario sobrevenida, no buscada *a priori;* sin embargo, en la actualidad están emergiendo los hogares en los que está al frente una madre sola por propia elección, pudiendo acceder a la maternidad por distintas vías: adopción, técnicas de reproducción asistida o biológica.

Las familias monoparentales no se ven liberadas de ciertos mitos, a pesar de que cada vez son más frecuentes en nuestro contexto social. Entre los mitos existentes sobre estas familias podemos destacar dos:

— Son familias muy problemáticas, desestructuradas, rotas e incompletas.

— Los niños y niñas que forman parte de estas familias presentan muchos problemas en su ajuste psicológico o están en riesgo de padecerlos.

Pero, ¿qué se sabe sobre estas familias?, ¿qué dicen los datos de los diferentes estudios? Los estudios coinciden en afirmar que estas familias pueden ser perfectamente funcionales, con vínculos emocionales estrechos entre sus miembros y buenas relaciones (Hetherington y Kelly, 2005; Morgado, 2008). En cuanto al ajuste psicológico de los niños y niñas que crecen en estas familias, se sabe que existe diversidad pues éste no depende directamente de la estructura familiar, sino de todo un conjunto de variables relacionadas con el sistema familiar: recursos económicos, calidad de la relación con los progenitores, existencia de conflictos interparentales, implicación de progenitor no custodio, etc. Tomando como ejemplo a los niños y niñas cuyos progenitores están separados o divorciados, muchos estudios coinciden en señalar que el divorcio parental pone en riesgo el ajuste psicológico de los hijos e hijas (por ejemplo, Hetherington, 2003; Kelly, 2003); sin embargo, existe una clara evidencia empírica de que no todos los niños y niñas se adaptan de un modo similar ante el divorcio de sus progenitores (por ejemplo, Amato y Keith, 1991; Amato y Gilbreth, 1999). La mayoría de los estudios cuando comparan el ajuste psicológico de niños y niñas cuyos progenitores están separados con el de quienes conviven con ambos progenitores encuentran diferencias a favor de estos últimos, aunque cuando se analiza el tamaño de dichas diferencias se encuentra que son pequeñas (por ejemplo, Amato y Keith, 1991). En este mismo sentido van los resultados hallados en un estudio realizado por nuestro propio equipo con niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y 12 años de Sevilla y su provincia (véase Morgado, 2008). Así, encontramos que, a pesar de que los niños y niñas de padres separados presentan un buen ajuste psicológico, quienes viven con ambos progenitores obtienen una puntuación media mayor en las distintas dimensiones estudiadas: ajuste emocional y comportamental, competencia cognitiva y social,

© Ediciones Pirámide

rendimiento académico y autoestima. Sin embargo, cuando damos un paso más y exploramos, además de las diferencias de media, cómo se distribuyen ambos grupos, encontramos que existe diversidad interna en cada uno de ellos y de ahí que existan diferencias intra e intergrupales. Dicho con otras palabras, el ajuste psicológico de los niños y niñas que han pasado por el divorcio de sus padres no es un todo homogéneo y, por tanto, no todos ellos presentan un peor ajuste psicológico que sus coetáneos que conviven con ambos progenitores, sino que hay un porcentaje importante de ellos que presenta un mejor ajuste psicológico que estos últimos. Por tanto, no podemos afirmar que todos los niños y niñas cuyos progenitores están separados están peor que sus compañeros y compañeras que conviven con ambos progenitores, pues su ajuste no depende directamente de la estructura de su familia, sino de variables que tienen que ver con la dinámica de relaciones que se entablan en las familias: implicación del padre no custodio, tipo de relación que mantienen con él, percepción de la calidad de la relación que mantienen sus progenitores, etc.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por las debilidades y fortalezas que tienen estas familias. Las familias en las que está al frente un solo progenitor tienen más probabilidad de presentar dificultades económicas, al ser sólo un adulto el responsable del sustento familiar; así muchas de ellas tienen dificultades de acceso a la vivienda y tienen que convivir con familiares. Muchas madres afirman tener dificultades de conciliación entre su vida laboral y familiar; de ahí, que gran parte de ellas destaquen entre sus problemas fundamentales la sobrecarga de responsabilidades, lo que hace más probable que presenten problemas de ajuste emocional, tensiones en la relación con sus hijos e hijas y pongan en marcha prácticas educativas menos eficaces, sobre todo al inicio de la monoparentalidad (Morgado, González y Jiménez, 2003). Afortunadamente, estos aspectos mejoran conforme transcurre un tiempo y la vida familiar vuelve a la normalidad. Hasta aquí hemos señalado los puntos débiles que tienen estas familias, pero crecer en una familia monoparental o monomarental también supone ciertas ventajas para los niños y niñas que crecen en ellas. Entre dichas ventajas podemos destacar el desarrollo de una madurez más temprana, mayor corresponsabilidad con las tareas domésticas y de cuidado (Hetherington y Kelly, 2005), mayor sensibilidad y preocupación por el bienestar de los demás miembros de su familia y el establecimiento de vínculos muy estrechos con su madre (Emery, 2006; Hetherington y Kelly, 2005).

### 5.2. Familias combinadas o mixtas

Las familias combinadas o mixtas, también conocidas como reconstituidas, son aquellas que resultan de uniones anteriores y en las que algún miembro de la pareja o ambos tienen algún hijo o hija de la relación anterior. Como bien señalan Oliva, Parra y Antolín (2010), en España la mayor parte de estas familias no se constituyen tras un matrimonio, sino por cohabitación o tras establecerse como pareja de hecho, circunstancia que dificulta estimar su cuantificación con respecto al total de los hogares españoles. No obstante, el hecho de que el divorcio sea un fenómeno cada vez más frecuente hace más probable que las familias combinadas estén más presentes en nuestro contexto social.

Estas familias, en cuanto a su composición, tienen la apariencia de una familia biparental tradicional; sin embargo, son más complejas y se enfrentan a tareas, problemas, así como a una evolución diferentes. La formación de estas familias no es instantánea tras el emparejamiento, aunque en ocasiones pueda parecerlo, sino que requiere de un período de tiempo considerable, entre 3 y 5 años.

Las familias combinadas o mixtas tampoco están libres de mitos y prejuicios, entre los que podemos mencionar:

- Son familias incompletas, conflictivas y están abocadas al fracaso.
- El modelo va a funcionar igual que una familia biparental tradicional.
- La nueva pareja va a ser todo lo que no fue la pareja anterior: amable, sensible, atento, fiel, etc. Y se va a responsabilizar del cuidado y la educación de sus hijos e hijas.

© Ediciones Pirámide

— La creencia de que el amor florece de forma instantánea entre todos sus miembros.
— La nueva pareja de la madre o del padre será una persona vil y malévola, figura de la «madrastra» y el «padrastro» que se ha venido reflejando en la literatura.

Pero, ¿qué sabemos sobre estas familias? Estas familias conforman un contexto complejo en el que ha de establecerse un sistema de relaciones entre los diferentes miembros familiares: nueva pareja del progenitor, nuevos hermanos, progenitor no residente, etc. De ahí que no sea casualidad que el índice de divorcio sea un 50 por 100 más elevado en los segundos matrimonios con hijos e hijas que en aquellos que no los tienen (Hetherington y Kelly, 2005). Ser padre o madre no biológico no es una tarea fácil, no existe una historia previa de experiencias compartidas ni de vínculos que una a los miembros de la nueva familia y, como encuentran Triana, Plasencia y Hernández (2009), aún no tenemos claro qué significa ser la nueva pareja del padre o de la madre o qué rol debe ejercer dentro de la nueva familia. Esto hace que haya que establecer y construir dichas relaciones, así como una nueva identidad y cohesión familiar. Los primeros momentos tras la constitución de la familia son los más difíciles en el establecimiento de las nuevas relaciones, así como para la adaptación de las ya existentes previamente. No obstante, la investigación ha demostrado que las relaciones entre la nueva pareja y los menores y entre los nuevos hermanos mejoran con el paso del tiempo.

Cuando se compara el ajuste psicológico (rendimiento académico, ajuste emocional y comportamental) de los niños y niñas de familias combinadas con el de quienes forman parte de una familia biparental tradicional, se encuentran diferencias a favor de los segundos (McLanahan y Sandefur, 1994). No obstante, el ajuste psicológico infantil de estos niños y niñas no depende de la estructura familiar, sino de otras variables que actúan como moduladoras del mismo: edad, conflictos familiares, ajuste emocional de los adultos, prácticas educativas, etc. Es más probable que presenten un mejor ajuste quienes son más pequeños, el ambiente de su familia es poco conflictivo, sus progenitores presentan pocos desajustes emocionales, se muestran afectuosos con ellos y ellas y les ofrecen apoyo.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por las fortalezas y debilidades o aspectos de riesgo de estas familias. Si comenzamos por estos últimos, podemos destacar los siguientes:

— En no pocas ocasiones los adultos que forman la nueva pareja presentan unas expectativas muy optimistas e idealizadas del funcionamiento y la evolución familiar.
— El rol de la nueva pareja no está claro ni definido.
— Puede existir confrontación con el progenitor biológico.
— Niños y niñas pueden vivir conflictos de lealtades entre su progenitor biológico y el no biológico.
— Las historias familiares previas a veces pueden no verse respetadas.
— Tras la formación de la nueva familia es probable que el progenitor biológico disminuya su implicación en la vida de sus hijos e hijas pudiendo derivar en ellos y ellas celos y resentimientos.

A pesar de la complejidad que caracteriza a estas familias, existen algunas fortalezas que favorecen la adaptación de los niños y niñas que crecen en su seno, pues:

— Disponen de un espectro más amplio de figuras con las que establecer vínculos emocionales y de apego.
— Pueden enriquecerse de la diversidad de experiencias vividas y de relaciones con los nuevos miembros de su familia.
— Conocen distintos modelos de relación.

### 5.3. Familias homoparentales

Las familias homoparentales son aquellas que están formadas por progenitores del mismo sexo con algún hijo o hija, ya sea biológico (de alguna

© Ediciones Pirámide

relación anterior, técnica de reproducción asistida), en acogimiento o adoptado. En España no ha sido hasta el año 2005 cuando estas parejas han podido regularizar su relación a través del matrimonio y se les ha ofrecido la posibilidad como pareja de adoptar o acoger a algún menor. Sin duda, entre las familias no convencionales éstas son las grandes desconocidas, pues su visibilidad es muy reciente al igual que su consideración como familia. La mayoría proviene de uniones heterosexuales anteriores y están en creciente aumento las que acceden por la vía de la adopción o las técnicas de reproducción asistida. Éstas son las vías de acceso a través de las cuales forman la familia, pero aún no disponemos de cifras que nos permitan conocer cuál es su representación actual en nuestro país.

En la actualidad aún siguen existiendo muchos prejuicios y mitos acerca de estas familias:

- Gays y lesbianas carecen de habilidades parentales y para formar una familia.
- Los niños y niñas que crecen en estas familias:
  - Llevarán una vida poco sana.
  - Tendrán problemas de ajuste psicológico y van a sufrir rechazo social.
  - Acabarán siendo gays y lesbianas.
  - Pueden sufrir abuso sexual.

A lo largo de la última década nuestro propio equipo de investigación ha venido estudiando a este tipo de familias, lo que nos ha permitido conocer cómo se viven como familias y cómo es el ajuste psicológico de los niños y niñas que crecen en ellas (por ejemplo, González, Chacón, Gómez, Sánchez y Morcillo, 2003; González y Sánchez, 2003; López, 2008). Los resultados obtenidos en estas primeras investigaciones realizadas en España van en la línea de los encontrados en otros países europeos y en Estados Unidos. Según el estudio realizado por González et al. (2003), la mayoría de gays y lesbianas destaca la paternidad y la maternidad como lo más importante de sus vidas, desarrolla prácticas educativas adecuadas, mantiene una buena relación con sus hijos e hijas caracterizada por el cariño, el diálogo y el respeto mutuo y destaca la tolerancia y el respeto a los demás como los valores educativos más importantes. Así, se encontró que estas parejas mantienen relaciones de pareja ajustadas, satisfactorias e igualitarias. Como señalan González, López y Gómez (2010), una de las preocupaciones más explícitas sobre las familias homoparentales está relacionada con el ajuste psicológico de los niños y niñas que forman parte de ellas, pero ¿cómo están realmente los hijos e hijas de gays y lesbianas? Los datos indican que la vida cotidiana de estos chicos y chicas se caracteriza por la regularidad y la estabilidad (González y López, 2009), así que presentan un buen ajuste académico, emocional y comportamental (López, 2008; Oliva, Parra, Antolín, Arranz, Martín y Lamb, 2010), una buena competencia social, autoestima, aceptación social y satisfacción vital (López, 2008). Al igual que ocurre con el resto de los niños y niñas que forman parte de otros tipos de familia, su ajuste psicológico no depende de la estructura de su familia, sino de variables relativas a la dinámica familiar tales como el clima familiar, estrés materno y satisfacción con la pareja.

En relación con los aspectos sensibles o de riesgo, cabe destacar que estas familias pueden sufrir discriminación o rechazo social por ser homosexuales. Entre sus fortalezas podemos señalar que los niños y niñas que crecen en estas familias son más flexibles en sus roles de género, son más tolerantes, tienen menos prejuicios hacia la homosexualidad y su orientación sexual es más meditada (González et al., 2003).

### 5.4. Familias adoptivas

La adopción es una medida de protección que tiene como objetivo velar por el interés superior de niños y niñas, proporcionando una familia a aquellos que carecen de ella o que, teniéndola, no cuentan con cuidadores en condiciones para hacerse cargo de ellos de forma adecuada. El maltrato y el abandono caracterizan con mucha frecuencia la experiencia temprana de estos niños y niñas, que, gracias a la discontinuidad en el contexto de

© Ediciones Pirámide

crianza que implica la adopción, pasan a convertirse en hijos e hijas adoptivos de unos padres y madres (con los que no están biológicamente vinculados) que les esperan con mucha ilusión y les proporcionan el cuidado, la protección y el afecto que necesitan. El fenómeno de la adopción ha existido a lo largo de toda la historia. Sin embargo, el número de familias adoptivas ha crecido de forma muy significativa en los últimos años. Como señala Palacios (2010), en la última década en España se han llevado a cabo unas 50.000 adopciones (internacionales y nacionales).

Al igual que hemos hecho en apartados anteriores, una vez más nos cuestionamos: ¿qué sabemos sobre estas familias? En primer lugar, debemos señalar que la decisión de adoptar implica un largo y complejo proceso (la toma de decisión, el proceso de formación, la valoración de la idoneidad de los solicitantes como padres y madres adoptivos, la incertidumbre…) y que las razones que motivan a padres y madres a embarcarse en esta experiencia son muy diversas, siendo alto el porcentaje de personas que deciden adoptar porque no pueden tener hijos biológicos. Además de las motivaciones o de las características de los solicitantes (por ejemplo, si se adopta en solitario/en pareja, si la pareja solicitante es heterosexual/homosexual, si en la familia hay hijos biológicos previos o no), la amplia diversidad existente entre las familias adoptivas se debe también al tipo de adopción realizada (fundamentalmente, adopción nacional o internacional, adopción de un solo niño o niña o de más de uno, adopción de menores sanos o con algún tipo de minusvalía o enfermedad, adopción de bebés o de niños y niñas más mayores).

Unidos a los conflictos que pueden surgir en cualquier familia no adoptiva (los que tienen que ver, por ejemplo, con la disciplina), las características de estas familias traen consigo una serie de retos específicos ligados a su condición adoptiva, como, por ejemplo, crear un sentimiento de pertenencia a la nueva familia, la revelación, que se refiere al abordaje de la condición adoptiva del menor (qué decir, cuándo, cómo y con qué frecuencia), las diferencias étnicas y la integración cultural en el caso de adopciones internacionales o la búsqueda de orígenes (Palacios, 1998; Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005). El pasado de estos niños y niñas, además, no se borra a su llegada al nuevo hogar, y algunas experiencias previas como el maltrato, el inicio temprano y la prolongación de la institucionalización, o la mala calidad de los cuidados recibidos en los centros de acogida, constituyen factores de riesgo que influyen en el ajuste posterior de niños y niñas tras la adopción a nivel físico, cognitivo, social y emocional (Palacios et al., 2005; Palacios, Román y Camacho, 2011; Román, 2007, 2010; Sánchez-Sandoval, 2002; Van IJzendoorn, Juffer y Poelhuis, 2005).

La investigación sobre adopción ha mostrado que las favorables circunstancias que caracterizan a las familias adoptivas (afecto, estimulación, cuidado y protección) ofrecen una gran oportunidad para la recuperación tras la adversidad temprana. Después de la adopción, los menores tienden a mostrar una espectacular aceleración del desarrollo, equiparándose en poco tiempo y en muchos aspectos a niños y niñas que no han pasado por el sistema de protección de menores. Sin embargo, la mejora es más marcada en algunas áreas que en otras, de forma que mientras que en algunos aspectos del desarrollo, como el crecimiento o el desarrollo cognitivo, la recuperación suele producirse en los primeros años tras la llegada a la familia adoptiva, el desarrollo emocional parece necesitar más tiempo para su completa recuperación (Palacios et al., 2011; Román, 2010).

Ante el reto que supone el proceso de adopción y la influencia de las experiencias tempranas sobre niños y niñas adoptados, estas familias presentan una serie de fortalezas, entre las que podemos destacar la alta motivación de padres y madres adoptivos, el proceso de formación para la adopción por el que han pasado y que trata de ajustar expectativas y prepararles para afrontar los retos específicos de la adopción, la valoración por un equipo técnico especializado en la que han sido evaluados como idóneos para ser padres y madres adoptivos y el apoyo profesional al que tienen acceso antes, durante y después de la adopción. Detrás de cada niño o niña adoptado existe una realidad única, pero la investigación ha demostrado la extraordinaria capacidad de recuperación de

© Ediciones Pirámide

los menores, aunque también la persistencia en el tiempo de ciertas dificultades. La adopción se convierte en un factor protector para los menores adoptados y la realidad de las familias adoptivas suele ser muy positiva y satisfactoria para todos los implicados.

**RECUERDA**

La diversidad familiar cada vez está más presente en nuestra sociedad y, por tanto, en las escuelas.

No existe ningún modelo de familia que a *priori* sea mejor o peor que el resto.

El ajuste psicológico infantil no depende de la estructura familiar, sino de variables referidas a las dinámicas de relación que se dan en el seno de la familia como, por ejemplo, la calidad de la relación entre sus miembros, existencia de conflictos, etc.

## 6. RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA. DOS CONTEXTOS DE DESARROLLO TRASCENDENTALES

La familia y la escuela son los dos contextos fundamentales para el desarrollo y la educación de los niños y niñas. De ahí la importancia que tiene realizar un análisis en términos de semejanzas y diferencias de ambos contextos de desarrollo. Siguiendo el planteamiento de Oliva y Palacios (1998), podemos señalar, entre las semejanzas, que ambos contextos pertenecen a la misma cultura, por lo que generalmente se basan en un sistema de creencias y valores educativos muy parecidos. Ambos tienen como meta común la educación de niños y niñas, la estimulación de su desarrollo ajustándose a las características individuales de cada uno de ellos. En relación con las diferencias, son contextos con distintas funciones, distinta organización del espacio y del tiempo, y en los que participan personas diferentes:

— *En la escuela* niños y niñas se enfrentan a tareas más descontextualizadas, formales y no tan reales, pues están diseñadas y planificadas en función de ciertos objetivos educativos que se persigue alcanzar; se dan más intercambios con los iguales y las situaciones de aprendizaje son compartidas con éstos y no tan individualizadas y directas con el adulto; los intercambios verbales tienen un importante papel en los procesos de aprendizaje; el lenguaje empleado en el contexto escolar suele ser muy descontextualizado; la educación es más formal y con menos carga emocional, y el profesorado suele tener ideas más modernas sobre el desarrollo infantil.

— *En el contexto familiar* niños y niñas desarrollan actividades cotidianas de carácter más informal, muy cercanas a sus intereses y por las que se muestran muy motivados; las situaciones de aprendizaje son más directas e individuales con el adulto; experimentan menos intercambios con los iguales; el aprendizaje suele darse por observación o imitación; la educación es informal, personalizada y con alta carga emocional, y las ideas que padres y madres tienen sobre el desarrollo suelen ser más tradicionales.

Por tanto, estamos ante dos contextos socializadores diferenciados entre sí, donde niños y niñas viven experiencias diferentes y se comportan de forma distinta en cada uno de ellos, por ejemplo, en la escuela los más pequeños se muestran más autónomos y piden menos apoyo de tipo instrumental cuando realizan las tareas.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por las consecuencias que estas diferencias o esta discontinuidad entre ambos contextos de desarrollo pueden tener sobre el desarrollo infantil. Estas diferencias no necesariamente tienen que ejercer efectos negativos, sino que en algunas

© Ediciones Pirámide

ocasiones dicha discontinuidad puede tener consecuencias positivas sobre el desarrollo infantil. Así, el hecho de que niños y niñas experimenten actividades diferentes y se relacionen con otras personas puede favorecer el desarrollo de nuevas habilidades y competencias. Este contraste puede actuar como una fuente de equilibrio y complementariedad que favorece un desarrollo más armónico. No obstante, cuando la discontinuidad entre ambos contextos es muy marcada o pronunciada, los efectos pueden ser negativos, ya que los menores pueden verse sometidos a presiones contradictorias que pueden llegar a perjudicar su desarrollo y adaptación a la escuela. De ahí la importancia que tiene que ambos contextos se mantengan interconectados y coordinados para garantizar el buen ajuste psicológico y académico de niños y niñas. La escuela en general, y el profesorado en particular, tienen una gran responsabilidad en desplegar estrategias que faciliten y fomenten lazos de relaciones con las familias al tiempo que su colaboración e implicación con el centro educativo. Esta relación debe entenderse como bidireccional, pues no se trata de responsabilizar únicamente a educadores en mantener informadas a las familias sobre los objetivos académicos, metodología de trabajo, planificación, etc., sino también a la inversa, pues las familias pueden ofrecer información sobre las actividades cotidianas, preferencias de los pequeños y acerca de sus valores educativos y expectativas que tienen de la escuela. Todo ello facilita que los niños y niñas estén recibiendo una educación coherente y ajustada a sus necesidades y características. Por tanto, es necesaria una corresponsabilización desde el respeto mutuo que facilite la implicación conjunta en las diferentes actividades. En nuestro contexto social, las familias tienden a mantenerse más implicadas con el centro educativo cuando sus hijos e hijas son más pequeños, y dicha implicación va disminuyendo conforme aumenta el nivel de escolarización, de ahí que los educadores deban plantearse el objetivo de mantener la colaboración de las familias a lo largo de toda la vida escolar de sus hijos e hijas.

Pero ¿cómo se puede fomentar esta participación? Oliva y Palacios (1998) nos ofrecen algunas propuestas:

— Debemos partir de que la participación de los padres y las madres en los órganos de gestión del centro a través del Consejo Escolar es un derecho fundamental.
— Orientarles para que puedan ofrecer apoyo desde casa en las tareas escolares creando un ambiente familiar rico y estimulante a niveles lingüístico y cognitivo, por un lado, y supervisando las tareas escolares, realizando actividades con fines didácticos, etc., por otro.
— Fomentar su participación en actividades escolares o extraescolares.
— Celebrar encuentros con padres y madres a través de los cuales se les pueda ofrecer información directa sobre cómo va su hijo o hija en la escuela y sobre el apoyo que pueden proporcionarles desde casa.

Y añadimos:

— Animarles a formar parte del AMPA.
— Fomentar su participación en las escuelas de padres y madres.
— Celebrar fiestas, jornadas en torno a efemérides: día de la paz; internacional contra la violencia de género, etc.
— Crear la agenda escolar que recoja la propuesta de trabajo (objetivos, proyectos y planes específicos del centro), así como las actividades y competencias que se trabajan en clase. Con ella se persigue la mejora de la calidad de la educación en las escuelas y establecer más y mejores lazos de colaboración con las familias. A través de la agenda escolar, las familias saben qué hace cada día su hijo o hija en el colegio, en definitiva, dicha herramienta une al centro con las familias para trabajar y desarrollar los aprendizajes escolares. Por ejemplo, si un día se trabaja en clase sobre las competencias matemáticas, en casa se puede pedir al

© Ediciones Pirámide

niño o niña que realice una compra y revisar después la cuenta con él o ella (Rus, 2010).

La participación entre familias y escuela facilita la continuidad o la discontinuidad óptima entre ambos contextos, que niños y niñas se adapten mejor a la escuela, así como que su desarrollo lingüístico y cognitivo se vea beneficiado. Para facilitar esta colaboración, el profesorado debe partir de una actitud de apertura, respeto y aceptación de las familias. De ahí la importancia de eliminar los posibles prejuicios existentes acerca de las familias como agentes educativos; por ejemplo, el profesorado no debe pensar que cuando hay un problema familiar no se puede hacer nada desde la escuela, ni que todas las dificultades sobre las que no se sabe cómo actuar tienen su origen en las familias. Así, debemos eliminar los prejuicios existentes hacia determinadas culturas y grupos sociales.

Las familias que no se corresponden con un patrón convencional se han visto y se siguen viendo discriminadas en determinadas escuelas en más ocasiones de las deseadas, pues, como señalábamos en el apartado anterior, aún se sigue teniendo como referente «adecuado» la familia nuclear o biparental tradicional y se siguen manteniendo mitos y prejuicios sobre las que no se corresponden con este patrón. Desde nuestro equipo hemos realizado un estudio pionero en España con el objeto de conocer las ideas que el profesorado tiene acerca de los diferentes tipos de familias como contextos de desarrollo infantil (Morgado, Jiménez-Lagares y González, 2009). Los resultados obtenidos indican que la inmensa mayoría del profesorado está de acuerdo con que lo importante para un niño o una niña son las dinámicas de relaciones que se dan en su familia y no la estructura de ésta, resultado que nos lleva a esperar un pensamiento poco prejuicioso por parte del profesorado en torno a las familias no convencionales. Sin embargo, encontramos que no valoraban de igual modo a las distintas familias. Así, hallamos que las familias que tienen mejor aceptación por parte del profesorado son las adoptivas, las biparentales en las que ambos progenitores trabajan y las monoparentales, frente a las homoparentales, las de progenitores divorciados o las encabezadas por un padre.

Estos datos nos resultan preocupantes, pues el profesorado que tiene ideas prejuiciosas acerca de los niños y las niñas que crecen en hogares no convencionales les mirará a través de ellas y esas expectativas pueden acabar convirtiéndose en profecías que se autocumplen. La escuela tiene la responsabilidad de aceptar e incluir esta realidad diversa, pues, como plantean Koerner y Hulsebosch (1996), *«no se puede estar a favor de los niños y en contra de sus familias».* Así, compartimos con estas autoras que la escuela debe ser, al tiempo, *«espejo y ventana»* de la diversidad familiar. Por un lado, debe ser un espejo en el cual todos los niños y niñas puedan ver reflejadas, reconocidas y apreciadas sus propias experiencias familiares, dado que constituyen un elemento absolutamente nuclear en su identidad. Por esta razón se hace imprescindible que la escuela las reconozca y acoja para que se sientan seguros en ella. Por otro lado, la escuela también debe ser una ventana abierta a las vidas y experiencias familiares de otras personas, puesto que ello facilita que niños y niñas amplíen su mirada y cultiven actitudes de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad.

**RECUERDA**

La relación entre escuela y familias es bidireccional. La coordinación entre familias y escuela favorece el ajuste académico de niños y niñas. De ahí la importancia que tiene que desde la escuela se facilite la participación de las familias en la vida escolar.

Las ideas del profesorado acerca de las familias no convencionales mediatizan el modo en que actúan, así como sus expectativas sobre el rendimiento de los niños y niñas que crecen en ellas. Como agentes educativos, debemos revisar nuestras ideas y pensamientos sobre la diversidad familiar y sobre el ajuste psicológico de los niños y niñas que crecen en contextos familiares no convencionales.

© Ediciones Pirámide

## PARA SABER MÁS

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza.

Es un manual muy completo donde se hace un análisis exhaustivo de la familia como contexto de desarrollo psicológico desde una perspectiva evolutivo-educativa. Entre los capítulos que contiene, podemos destacar aquellos que versan sobre el desarrollo de los vínculos afectivos en las relaciones familiares, la vida cotidiana, las ideas evolutivo-educativas y las estrategias de socialización de padres y madres, las relaciones entre hermanos, los contextos familiares no convencionales y la relación entre el contexto familiar y el escolar.

Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares.* Madrid: Pirámide.

Es un libro que presenta un análisis de los diferentes tipos de familias no convencionales como contextos de desarrollo psicológico. Se exponen resultados de estudios recientes sobre los diferentes tipos de hogares y el ajuste psicológico que presentan los niños y las niñas que crecen en su seno. Un valor añadido de este libro es que nos ofrece algunas pautas para la intervención con los diferentes tipos de familia.

Morgado, B., Jiménez-Lagares, I. y González, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación,* 21 (4), 441-451.

Este artículo presenta un análisis pionero en España sobre las ideas del profesorado de Educación Primaria sobre la diversidad familiar, así como del ajuste psicológico de los niños y niñas que forman parte de los diferentes tipos de hogares. Los resultados hallados revelan que un porcentaje no despreciable del profesorado mantiene prejuicios sobre las familias no convencionales y sobre el ajuste psicológico de los niños y niñas que crecen en ellas, que, con mucha probabilidad, forman parte del aula en la que ejercen como docentes.

© Ediciones Pirámide

# 3 Construyendo vínculos afectivos

MAITE ROMÁN RODRÍGUEZ
BEATRIZ MORGADO CAMACHO

Los vínculos afectivos que se establecen en la infancia con los cuidadores principales (generalmente madres y padres) son las relaciones afectivas más importantes e influyentes, al menos, en la primera parte de esta etapa evolutiva. La interacción con los cuidadores asienta las bases de vinculaciones posteriores e influye en la forma de interaccionar, de percibirse a uno mismo y de entender las relaciones sociales. Antes de seguir avanzando, veamos algunos ejemplos de distintos estilos de vinculación que nos permitan plantear algunas de las cuestiones claves de este capítulo:

— Pablo es un bebé de cuatro meses que cuando tiene hambre empieza a llorar. Cuando su madre oye su llanto se aproxima a él, le acaricia y le da de comer. Cuatro meses después, Pablo sonríe cuando está con su madre, se queja cuando se va y gatea hacia ella cuando la ve regresar. Cuando se hace daño, Pablo llama la atención de su madre gimoteando, y cuando la ve aproximarse, se tranquiliza.
— Natalia es un bebé de tres meses que, al igual que Pablo, cuando tiene hambre empieza a llorar. Cuando su madre escucha el llanto, se pone nerviosa y empieza a gritar a la niña. A los ocho meses, Natalia no suele buscar el consuelo de su madre cuando se hace daño, ni se queja cuando su madre se va.
— Cuando Luis, de cuatro meses, tiene hambre, también llora para que su madre le dé de comer. Algunos días, su madre le atiende y Luis se calma. Otros días, cuando su madre escucha su llanto le da de comer, pero lo deja en la cuna antes de que Luis haya saciado su hambre. Unos meses después, cuando Luis, con nueve meses, se cae y se hace daño, llora con mucha intensidad, pero no se calma cuando ve que su madre se aproxima, sino que sigue llorando, incluso con más insistencia.

¿Por qué Pablo se calma cuando ve llegar a su madre, Natalia no llama su atención y Luis llora con más intensidad?, ¿qué ha aprendido cada uno de estos bebés?, ¿cuáles son sus expectativas sobre las respuestas que van a recibir de sus madres?, ¿qué repercusiones tendrá cada uno de estos estilos de vinculación? En este capítulo vamos a tratar la construcción de los vínculos afectivos que niños y niñas establecen con sus cuidadores. Para ello, describiremos qué es, para qué sirve y cuáles son los componentes del vínculo de apego. Vamos a hablar también de distintos estilos de vinculación y de factores relacionados con la seguridad del apego, y trataremos de entender cómo se desarrollan los primeros vínculos afectivos. En este capítulo, reservaremos un espacio para ocuparnos de la continuidad y discontinuidad de estos vínculos a lo largo del tiempo y de las relaciones. Para concluir, y dado que no sólo la familia tiene un papel trascendental en el desarrollo afectivo, sino que también otros contextos, como la escuela, serán influyentes, la última sección de este capítulo la dedicaremos a las relaciones con profesores y profesoras y al papel que tienen en el desarrollo infantil.

© Ediciones Pirámide

## 1. EL VÍNCULO DE APEGO

Empezaremos este viaje por la construcción de los vínculos afectivos definiendo el concepto de apego y exponiendo su relevancia para el desarrollo infantil, tratando también de entender los elementos que componen este sistema.

### 1.1. Concepto y funciones del vínculo de apego

Un bebé necesita del cuidado y de la protección de los adultos, ya que es imposible que sobreviva sin que se cubran sus necesidades básicas. Los seres humanos nacemos con una predisposición biológica a vincularnos a otras personas que se manifiesta en una atracción innata hacia características como el rostro o la voz humana. Al mismo tiempo, los adultos también se sienten atraídos por las características de los bebés (por ejemplo, el llanto o la sonrisa). Esta atracción mutua promueve inter-acciones que acaban consolidándose en vinculaciones afectivas cuya influencia resulta determinante para el desarrollo infantil. En las relaciones entre cuidadores y bebés nos encontramos, por tanto, con dos sistemas complementarios, el de cuidado que madres y padres ofrecen a sus hijos e hijas y el de apego que hijos e hijas establecen con sus cuidadores.

El concepto de apego se refiere a la vinculación afectiva que se establece entre un niño o una niña y su cuidador habitual a partir de la interacción privilegiada mantenida entre ambos. A través de interacciones tempranas se va estableciendo este vínculo emocional en el que los cuidadores principales del bebé se convierten así en sus figuras de referencia. La teoría del apego fue ampliamente desarrollada por John Bowlby (1969, 1973, 1980), que, a partir de su interés por la repercusión de las experiencias tempranas sobre el desarrollo, se convirtió en una de las figuras clave en el campo del desarrollo afectivo.

Las funciones principales del vínculo de apego tienen que ver, a nivel filogenético, con la supervivencia y la adaptación de la especie, y a nivel ontogenético, con la satisfacción de las necesidades básicas relacionadas, fundamentalmente, con la regulación emocional y la protección. A través de conductas con las que el niño o la niña intenta llamar la atención del cuidador y conseguir sus objetivos (que le consuelen, que le protejan…), la activación del sistema de apego trata de asegurar la cobertura de necesidades emocionales del menor. Esas conductas están reguladas por modelos mentales que, a su vez, están asociados a emociones concretas, todos ellos componentes básicos que configuran el sistema de apego y que se abordarán en el siguiente apartado.

### 1.2. Componentes del sistema de apego

Aunque el vínculo de apego es un sistema global, está organizado a distintos niveles íntimamente relacionados, como son las conductas, los modelos internos y los sentimientos (Cassidy, 1999; López y Ortiz, 1999).

Las *conductas de apego* tienen la función de mantener la proximidad y el contacto con la figura de apego. Cuando existen estresores internos (por ejemplo, si el niño o la niña está enfermo) o externos (por ejemplo, cuando no sabe dónde está su cuidador), se activa el sistema de apego, provocando que el niño o la niña despliegue conductas como el llanto, la vocalización, la aproximación y la búsqueda de la figura de apego (gateando y después andando) que tienen el objetivo de atraer al cuidador y desactivar esa alerta. El repertorio de conductas de apego es amplio y organizado y resulta especialmente observable en los primeros años de vida. Aunque las conductas de apego tienen los objetivos descritos, cada niño o niña despliega aquellas que encuentra más útiles, de forma que mientras que un menor llora para conseguir la proximidad de su madre, otro simplemente la busca con la mirada para lograrla.

Los *modelos internos de apego* son las representaciones mentales sobre uno mismo, sobre los demás y sobre las relaciones interpersonales, construidas a partir de las experiencias de vinculación y de las emociones asociadas a esas experiencias, que

© Ediciones Pirámide

se interiorizan a nivel cognitivo generando una serie de expectativas y creencias. En una relación de apego, el niño o la niña va creando un modelo mental de la figura de apego basado en las expectativas que tiene sobre cómo responderá el adulto a sus necesidades (si me hago daño y lloro, ¿vendrá mi madre y me consolará?), y en el que el cuidador estará representado como promotor de protección y seguridad o de desprotección e inseguridad. Al mismo tiempo, va creando un modelo mental de sí mismo como persona merecedora o no de cariño y protección, que incluirá la percepción que tiene de su capacidad para influir en las relaciones y conseguir sus objetivos. Los modelos internos de apego asientan la construcción de una imagen de las relaciones interpersonales, más allá de una figura de apego concreta, convirtiéndose en las gafas a través de las cuales niños y niñas mirarán las relaciones posteriores (un niño que ha aprendido que su madre no va a prestarle atención cuando lo necesite, se mostrará desconfiado ante el profesor cuando empiece la escuela). Estos modelos internos actúan fuera de la consciencia y permiten flexibilizar y regular el repertorio de conductas, de forma que, atendiendo a las expectativas que tenga sobre la respuesta de la figura de apego, el menor utilizará la estrategia conductual que le resulte más efectiva.

El tercer componente básico del sistema de apego lo configuran los *sentimientos* referidos a sí mismo y a la figura de apego. Cuando el menor está convencido de la incondicionalidad de su figura de apego, del cariño y de la eficacia con la que responderá a sus necesidades, la relación implicará sentimientos de seguridad y confianza, así como bienestar ante la proximidad y la cercanía de la figura de apego o frustración ante la separación. Un vínculo de apego generado a partir de un cuidado insensible se relaciona con sentimientos como la inseguridad emocional, la incompetencia o la desconfianza.

Aunque los componentes del apego se estudien de forma independiente, el vínculo de apego, como advertíamos, es un sistema global, y sus componentes funcionan de forma interrelacionada. Si un niño tiene un modelo mental del cuidador como fuente de protección y se percibe a sí mismo como competente en las relaciones, estas representaciones mentales regularán las conductas de apego, que se organizarán de forma segura y coherente con estos modelos mentales, mientras que los sentimientos sobre la relación se caracterizarán por el bienestar y la confianza.

El sistema de apego también se relaciona con otros sistemas cruciales en el desarrollo evolutivo (Cassidy, 1999). Entre ellos, destacan algunos presentes desde el nacimiento, como el *sistema de exploración,* que implica una tendencia a interesarse por el entorno físico y social (la figura de apego sirve como base de seguridad para la exploración del entorno), o el *sistema de afiliación,* que tiene que ver con la tendencia a interesarse por las personas y establecer relaciones, principalmente con los iguales. Generalmente, si el sistema de apego está activado, las conductas se dirigen a conseguir la proximidad de la figura de apego, por lo que los sistemas de exploración y afiliación se desactivan. Otro sistema que se desarrolla de forma más tardía (comienza en torno a los 6 meses y se manifiesta de manera más llamativa a partir de los 8-9 meses), y que está estrechamente relacionado con el de apego, es el *sistema del miedo a los extraños,* que es la tendencia a relacionarse con cautela con las personas desconocidas. Gracias al adecuado desarrollo de este sistema, niños y niñas aprenden a discriminar entre sus figuras de referencia y personas extrañas. Los bebés no suelen reaccionar de forma negativa con los desconocidos antes de los 6 meses, pero una vez que este sistema se ha desarrollado, no deberá sorprendernos que un menor active su sistema de apego (por ejemplo, llorando) cuando se aproxime un extraño. Al contrario de lo que ocurría con los otros sistemas, la activación del sistema del miedo a los extraños activa el sistema de apego, aumentando la búsqueda de la figura de referencia, mientras que la presencia o ausencia de la figura de apego, por su parte, tiene un papel importante en la activación del miedo a los extraños (la accesibilidad de la figura de apego hace que la alerta ante el extraño sea menor). No obstante, si el bebé se acostumbra al desconocido, su actitud se irá volviendo más positiva, tanto más si la actitud del extraño es sensible y cálida. El estilo particular de vinculación afectiva que se establezca con

© Ediciones Pirámide

la figura de apego repercutirá en la exploración, la actitud hacia las relaciones sociales y el comportamiento ante los extraños, como veremos a continuación.

**RECUERDA**

El apego es la vinculación afectiva que se establece entre un niño o una niña y su cuidador habitual a través de la interacción privilegiada mantenida entre ambos. Los componentes básicos del sistema de apego son tres, *conductas, modelos internos y sentimientos,* y este sistema está íntimamente relacionado con los sistemas de exploración, de afiliación y de miedo a los extraños.

## 2. DIFERENCIAS EN LOS ESTILOS DE VINCULACIÓN Y FACTORES RELACIONADOS

Una vez descrito el sistema de apego, en esta sección nos centraremos en los distintos estilos de vinculación que niños y niñas establecen con sus cuidadores, y destacaremos características de unos y otros que influyen en la calidad del vínculo, así como otros factores con los que también se relaciona la seguridad del apego.

### 2.1. Los estilos de apego

La tendencia a vincularse es tan fuerte, que niños y niñas establecen un vínculo de apego con padres y madres que les proporcionan cuidados poco sensibles o afectuosos e incluso en circunstancias graves como las situaciones de maltrato. Lo que cambiará será el estilo de apego, que dependerá de la calidad de la interacción entre las figuras de apego y los niños y niñas y, principalmente, de la calidad del cuidado que las madres y los padres aporten a los menores. Los bebés irán desarrollando un estilo de vinculación que se pondrá explícitamente de manifiesto en sus conductas de apego e implícitamente a través de las representaciones mentales que van desarrollando (Ortiz, Fuentes y López, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland y Carlson, 1999). En este apartado vamos a describir los principales estilos de apego.

El más frecuente es el estilo de *apego seguro,* que suele establecerse en aquellas vinculaciones en las que la figura de apego se muestra sensible, disponible, coherente y eficaz ante las necesidades del menor (a las que atiende de forma adecuada), creándose una relación marcada por la reciprocidad y la sincronía. Este tipo de interacciones va generando en el niño o la niña una serie de expectativas positivas sobre el cuidador y una confianza en su disponibilidad y eficacia. Ese sentimiento de seguridad se va generalizando hacia sí mismo, desarrollándose un modelo interno como persona digna de cariño y protección y con capacidad para influir en las relaciones. Asimismo, estas expectativas suelen generalizarse a otras relaciones, mostrando una actitud abierta y positiva hacia otras personas. Las representaciones mentales de apego de un niño o una niña con estilo seguro se concretarán en un despliegue de conductas que reclaman la atención de la figura de apego cuando la necesite, por ejemplo, llorando si tiene miedo o gateando hacia el cuidador si quiere que le consuele. Cuando la figura de apego está presente, estos niños y niñas la utilizarán como base que les aporta seguridad a la hora de explorar el mundo físico y social. Asimismo, se muestran ansiosos ante la separación de la figura de apego, ansiedad que rápidamente disminuye cuando se reencuentran con ella, que fácilmente consigue consolarlos. Los menores con este estilo de apego se muestran sociables con los extraños, aunque con cierta cautela y una clara preferencia por la figura de apego cuando buscan consuelo. Se trata de niños y niñas que se sienten seguros y que muestran emociones positivas.

Las relaciones que caracterizan los otros estilos de apego carecen de la sensibilidad que presentan los cuidadores que promueven un estilo de apego seguro, las interacciones ya no son tan recíprocas ni ar-

© Ediciones Pirámide

moniosas, y las expectativas, conductas y emociones de los menores dejan de ser tan positivas, caracterizándose por la inseguridad en el estilo de vinculación. Las figuras de apego de los niños y niñas que desarrollan un estilo de *apego inseguro ambivalente* se caracterizan por ser imprevisibles, ofreciendo respuestas ante las necesidades del menor que en ocasiones son adecuadas, pero que en otras no lo son, mostrando de esta forma una sensibilidad incoherente. Niños y niñas con estilos inseguros ambivalentes desconfían de la respuesta que van a recibir por parte del cuidador, por lo que exageran las conductas de apego para aumentar la probabilidad de que el adulto responda de forma eficaz. Son niños y niñas que generalmente exhiben una mínima exploración en presencia de la figura de apego y que se muestran muy cautelosos ante los extraños. Los menores con este estilo de apego muestran mucha ansiedad ante los momentos de separación de la figura de apego, pero se resisten a ser consolados cuando la figura de apego vuelve, presentando un comportamiento ambivalente. Se trata de niños y niñas que en las relaciones se muestran más dependientes.

El estilo de *apego inseguro evitativo* se establece a partir de interacciones con adultos que de forma habitual ignoran o responden de forma insensible a las demandas del menor. El niño o la niña no espera una respuesta adecuada a sus necesidades, por lo que aprende a disminuir sus conductas de apego, evitando, en cierta forma, la respuesta del cuidador. Se trata de niños y niñas que muestran una alta exploración del entorno, independientemente de que la figura de apego esté o no presente, y generalmente actúan con desconocidos de la misma forma que lo hacen con el cuidador, sin mostrar preferencia por uno u otro. Del mismo modo, exhiben una baja ansiedad ante la separación de la figura de apego y se muestran indiferentes cuando regresa. Son niños y niñas que en las relaciones se muestran excesivamente independientes.

Finalmente, cuando el cuidador se convierte en una fuente potencial de protección, pero al mismo tiempo supone una amenaza, el niño o la niña encuentra muchas dificultades para desarrollar una estrategia eficaz de comportamiento con la figura de apego, desarrollando un estilo de *apego desorganizado*. Se trata de niños y niñas que muestran un comportamiento muy confuso, aturdido y desorientado, con una mezcla de aproximación y evitación hacia su figura de apego, y con conductas repetitivas (por ejemplo, balanceos), que reflejan la ausencia de una estrategia organizada y coherente.

Los estilos de apego se han evaluado fundamentalmente en situaciones de laboratorio a través de la *Situación del extraño*, diseñada por Mary Ainsworth y su equipo en 1978 (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Siguiendo los pasos de Bowlby, su alumna Ainsworth llevó a cabo un estudio sobre el apego en niños y niñas de Uganda a través de la observación, y posteriormente desarrolló, junto a su equipo, esta técnica, que sería crucial para la teoría y el desarrollo empírico del apego. Este procedimiento está dirigido a niños y niñas de hasta 2 años de edad. A través de esta metodología se observa cómo organiza el menor su conducta en relación con el cuidador en ocho episodios breves que le provocan un estrés moderado a partir de tres fuentes distintas (una persona desconocida, un entorno extraño y la separación breve del cuidador) que activan el sistema de apego. En la situación del extraño, la figura de apego sale dos veces de una sala desconocida y llena de juguetes dejando al bebé solo o con un desconocido. En la tabla 3.1 se detallan los episodios de este procedimiento. A partir de la organización de la conducta del menor con su cuidador se determina su estilo de apego. Los criterios para identificar cada estilo se basan principalmente en la exploración, la ansiedad ante la separación de la figura de apego, la reacción ante el reencuentro y la conducta ante el extraño (ver tabla 3.2).

De acuerdo con el metaanálisis realizado por Marinus Van Ijzendoorn y sus colaboradores, la distribución de estilos de apego se corresponde con un 62 por 100 de niños y niñas con apego seguro, un 15 por 100 con estilo evitativo, un 9 por 100 con estilo ambivalente y un 15 por 100 con estilo desorganizado (Van Ijzendoorn, Schuengel y Bakermans-Kranenburg, 1999).

Más allá de la artificialidad que implican los laboratorios, las conductas de apego también se pueden examinar en contextos naturales, como el hogar. La metodología más empleada en estos casos es la observación del comportamiento del niño o la niña ante

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.1

*Episodios en la situación del extraño*

| Episodio | Personas presentes | Duración | Descripción |
|---|---|---|---|
| 1 | Cuidador, niño y observador | 1 minuto | El observador introduce al niño y su cuidador en la sala |
| 2 | Cuidador y niño | 3 minutos | El niño explora la sala y los juguetes |
| 3 | Cuidador, niño y extraño | 3 minutos | El extraño entra, conversa con el cuidador y posteriormente se aproxima al niño para jugar con él |
| 4 | Niño y extraño | 3 minutos | Primer episodio de separación: El cuidador sale de la sala |
| 5 | Cuidador y niño | 3 minutos | Primer episodio de reunión: El cuidador vuelve y el extraño se va |
| 6 | Niño solo | 3 minutos | Segundo episodio de separación: El cuidador deja al niño solo |
| 7 | Niño y extraño | 3 minutos | Continúa la separación del cuidador y entra el extraño |
| 8 | Cuidador y niño | 3 minutos | Segundo episodio de reunión: El cuidador vuelve y el extraño sale |

TABLA 3.2

*Criterios para determinar el estilo de apego en la situación del extraño*

| Estilo de apego | Nivel de exploración | Ansiedad | Conductas de apego | Reacción en reunión | Actitud ante extraño |
|---|---|---|---|---|---|
| Seguro | Alto | Alta | Moderadas | Proximidad y fácil consuelo | Sociabilidad |
| Inseguro ambivalente | Bajo | Muy alta | Maximizadas | Resistencia al consuelo | Mucha cautela |
| Inseguro evitativo | Alto | Baja | Minimizadas | Indiferencia | Indiferencia |
| Desorganizado | No existe una estrategia organizada de conductas de apego (aparecen conductas contradictorias de proximidad-evitación). | | | | |

las situaciones de separación del cuidador (por ejemplo, cuando se va al colegio) y en su posterior reencuentro, o en otros momentos de estrés que activan el sistema de apego (por ejemplo, cuando el bebé se hace daño o se asusta). En estas situaciones, se observa si el niño o la niña busca ayuda en la figura de apego, así como si se calma, se resiste o evita el consuelo. Como se expondrá posteriormente en este capítulo, a medida que el niño o la niña va creciendo, la activación del sistema de apego no se manifiesta tan directamente a través de las conductas, por lo que la evaluación de la seguridad o inseguridad en el ape-

© Ediciones Pirámide

go a partir de los 3 o 4 años suele ir encaminada a explorar los modelos internos de apego a partir de historias que el menor debe completar con muñecos, o bien a través del dibujo de la familia o de ilustraciones con representaciones de separación (para una revisión de las metodologías para la evaluación del apego infantil consultar Román, en prensa). En la última etapa de la infancia y, sobre todo, a partir de la adolescencia, también se utilizan entrevistas para evaluar estas representaciones mentales.

Como hemos visto en este apartado, existen distintos tipos de apego, pero no debemos pensar que un estilo es necesariamente mejor que otro, sino que niños y niñas desarrollan la estrategia que les resulta más adaptativa para el contexto en el que están creciendo. Por ejemplo, lo más útil para una niña que cuando llora no consigue que su madre (que empieza a gritarle sin parar) atienda a sus necesidades, es desarrollar conductas de evitación de la figura de apego. Igualmente, cabe señalar que niños y niñas no mostrarán necesariamente un estilo de apego puro, sino que cada uno tendrá su estilo particular que se identificará en mayor o menor medida con uno de los aquí descritos. Asimismo, la seguridad en el apego tiene ciertas repercusiones para el desarrollo y se ve moderada por distintos factores, de los que hablaremos en el siguiente apartado.

### 2.2. Factores relacionados con el apego

El estilo de vinculación está determinado fundamentalmente por el cuidado que le procure la figura de apego al menor y por la calidad de la interacción. ¿Cómo se comporta ese adulto con ese bebé?, ¿comprende sus necesidades?, ¿las atiende de forma adecuada? La sensibilidad, la disponibilidad, la coherencia, la calidez, la aceptación y el apoyo por parte de la figura de apego promueven que el menor desarrolle representaciones mentales de apego seguras. Los estilos inseguros evitativos vienen promovidos por cuidadores que se muestran insensibles, fríos, distantes o que incluso rechazan al menor, mientras que los cuidadores de niños y niñas con estilos de apego inseguros ambivalentes suelen caracterizarse por ser inestables en el cuidado y por mostrarse más preocupados por sus propias necesidades afectivas que por las del bebé. Asimismo, se ha encontrado cierta relación entre el estilo de apego desorganizado y el maltrato, de forma que un porcentaje significativo de niños y niñas con apegos desorganizados ha sufrido malos tratos por parte de sus figuras de apego.

Más allá de la interacción, existen características particulares del adulto y de los niños y las niñas que también influyen, aunque de forma más moderada, en la seguridad del apego (Cantón y Cortés, 2000; Cassidy y Shaver, 2008). Algunas características personales y experiencias previas intervienen en la forma determinada en la que *el adulto* se relaciona con su hijo o hija. Por una parte, su propia historia afectiva —encabezada por el estilo de apego que estableciera en la infancia con sus propias figuras de apego— hará que el cuidador tenga una serie de expectativas e ideas sobre las relaciones con los bebés que podrá proyectar, en mayor o menor medida, en la relación con su hijo o hija. Por otra parte, las propias características de personalidad del adulto también influyen en el tipo de interacción desarrollada con el niño o la niña. Por ejemplo, un tipo de personalidad más dependiente o insegura puede promover un estilo de interacción intrusivo con el bebé, limitándole la exploración del entorno y favoreciendo una mayor inseguridad en su apego. Asimismo, una mayor autoestima y estabilidad emocional favorecen la seguridad en los vínculos, mientras que psicopatologías en los cuidadores se han encontrado relacionadas con los estilos inseguros. Estas características influirán en la manera en la que las figuras de apego atiendan, interpreten y respondan a las necesidades de los menores.

Por su parte, las *características de niños y niñas* también pueden fomentar una mayor o menor seguridad en el apego. El temperamento del bebé, del que se hablará en el capítulo 7, es una de las características que se ha encontrado más relacionada con el estilo de apego. En la medida en que el niño o la niña sea más tranquilo, positivo y fácilmente consolable (temperamento fácil), se favorecerá una interacción segura con los adultos, mientras que los menores más irritables y que estén continuamente llorando (temperamento difícil) se lo pondrán un poco más difícil

© Ediciones Pirámide

a sus madres y padres. Que el menor sea prematuro o que presente algún tipo de discapacidad o de enfermedad crónica son factores que podrían repercutir en la calidad de las relaciones, disminuyendo la seguridad del vínculo. Estas características de niños y niñas influyen en la interacción en la medida en que pueden añadir factores de estrés al cuidado, pero lo determinante será cómo respondan los adultos a las necesidades de ese menor con esas características concretas y si afrontan con sensibilidad estas situaciones estresantes.

La investigación ha encontrado diferencias ligadas al género en los modelos internos de apego de niños y niñas preescolares, con las chicas mostrando representaciones mentales de apego más seguras que los chicos en la evaluación a través de las historias incompletas (para una revisión consultar Pierrehumbert et al., 2009). Estas diferencias, sin embargo, no se han hallado cuando se han comparado las conductas de apego de niños y niñas en la infancia temprana.

Los estilos de apego también se han encontrado relacionados con otros aspectos del desarrollo infantil. Por ejemplo, la inseguridad y la desorganización en las conductas de apego se han encontrado asociadas al desarrollo de problemas de conducta (Van IJzendoorn et al., 1999). Otra faceta del desarrollo infantil que se ha encontrado relacionada con el apego ha sido el desarrollo cognitivo, que ha demostrado tener cierta influencia sobre la seguridad en las representaciones mentales de apego (Stievenart, Roskam, Meunier y Van de Moortele, 2011). Finalmente, el sentimiento de seguridad y la representación del menor de sí mismo como competente en las relaciones y digno de cariño suponen una base fundamental para la autoestima y el autoconcepto (Thompson, 1999).

Otras *variables relacionadas con el sistema familiar,* como el apoyo social y la estabilidad en la pareja, parecen promover prácticas positivas de crianza que favorecen la seguridad en el estilo de apego (Cassidy y Shaver, 2008). Desde un plano más macrosistémico cabe señalar que, aunque los bebés tienen una tendencia universal a apegarse con sus cuidadores y que los estilos básicos de apego se encuentran en todas las culturas, existen determinantes contextuales que se deben tener en cuenta. En este sentido, entre las diferencias culturales se ha encontrado, por ejemplo, una mayor proporción de niños y niñas japoneses (que raramente se separan de sus madres durante el primer año de vida) en los estilos inseguros ambivalentes, y de niños y niñas alemanes (donde se promueve que los menores sean muy independientes) en los estilos inseguros evitativos (Van Ijzendoorn y Sagi, 1999).

Finalmente, no podemos olvidarnos del desarrollo evolutivo de los vínculos de apego, ya que este sistema pasa por una serie de etapas evolutivas de las que nos ocuparemos en la siguiente sección.

**RECUERDA**

Son cuatro los principales estilos de apego: seguro, inseguro ambivalente, inseguro evitativo y desorganizado. Los estilos de apego han sido estudiados principalmente a través de la *situación del extraño.* La calidad de la interacción y del cuidado subyace al estilo de apego que desarrolle el menor, pero hay una serie de características del adulto, del bebé y de carácter social que también influyen en la seguridad del apego.

## 3. DESARROLLO DEL VÍNCULO DE APEGO DURANTE LA INFANCIA

Aunque la atracción de los bebés hacia los adultos es innata, la construcción del vínculo de apego está sujeta a etapas evolutivas y necesita de una interacción frecuente para su consolidación (Bowlby, 1969; Lafuente y Cantero, 2010; Marvin y Britner, 1999). En este espacio hablaremos de la formación de los primeros vínculos de apego, así como

© Ediciones Pirámide

de su desarrollo a lo largo de la infancia, para concluir con la proyección de las relaciones de apego a otros momentos evolutivos y a otros contextos, abarcando su continuidad y discontinuidad.

### 3.1. Desarrollo de los primeros vínculos afectivos: Empezando a apegarse

Desde los primeros contactos con el bebé se va creando un tipo de interacción o de vínculo emocional que asentará las bases del desarrollo del apego. Existen varias fases en el desarrollo del sistema de apego:

- *Desde el nacimiento hasta los tres primeros meses* de vida, los bebés muestran preferencia por los estímulos sociales (como la voz o el rostro humano) y responden a esa estimulación (sonriendo, agarrando, mirando) incrementando así la probabilidad de mantener el contacto. Sin embargo, esa preferencia hacia los seres humanos tiene en esta primera etapa un carácter indiscriminado, es decir, no hay un reconocimiento global del cuidador por parte del bebé, ni es capaz de diferenciar el comportamiento de una persona frente al de otra. En estos primeros meses, las situaciones que se establecen entre los bebés y sus cuidadores, por ejemplo, en el momento de la comida, del cambio de pañales, del baño, del sueño o en las situaciones de juego, permiten que los patrones de interacción con las figuras principales de cuidado se vayan volviendo más estables.
- *Entre los 3 y los 6 meses,* los bebés empiezan a tener un papel más activo en la interacción y a prestar más atención a los cuidadores principales, hacia los que dirigen en mayor medida sus señales, demostrando preferencia hacia personas conocidas (sonríen y muestran conductas más positivas hacia los rostros familiares), aunque sin manifestar un claro rechazo hacia los desconocidos. Esta etapa, por tanto, se caracteriza por una mayor discriminación entre personas, pasando de la preferencia general por los seres humanos que se daba en la primera etapa, a una preferencia más específica hacia los cuidadores principales en esta segunda fase.
- Será un poco después, *en el segundo semestre* de vida, cuando el niño o la niña muestre una clara preferencia por sus cuidadores principales, que se manifiesta en conductas de apego que tratan de mantener la proximidad con la figura de cuidado. Gracias a los logros locomotores en esta etapa (capítulo 4), el bebé se aproxima al cuidador, intenta seguirle cuando se va y le busca cuando se alarma, además de que la figura de apego representa su base segura desde la que explorar el mundo físico y social. Gracias a los logros cognitivos, como la permanencia del objeto (capítulo 5), el menor se forma una imagen mental de la figura de apego, aunque todavía con un carácter bastante primitivo. En esta etapa, los bebés empiezan a mostrar un rechazo explícito hacia los extraños, unido a una fuerte dependencia física de la figura de apego. Concretamente, en torno a los 8 meses suele situarse el momento en el que la mayoría de los niños y niñas ya han establecido un fuerte vínculo de apego con su cuidador principal, aunque ha sido necesaria una cierta cantidad de interacción e implicación por parte del cuidador para que se consolide el vínculo.

El primer año de vida es fundamental para el establecimiento de los primeros vínculos, pero el desarrollo del apego sigue evolucionando a medida que el niño o la niña crece, como veremos a continuación.

### 3.2. Evolución del apego a lo largo de la infancia

Con el tiempo, el sistema de apego se va haciendo más complejo y diversificado, y los mode-

© Ediciones Pirámide

los mentales van asumiendo su regulación emocional y conductual en mayor medida.

— *A partir del primer año de vida,* la maduración física, cognitiva y verbal permite al pequeño alcanzar una mayor autonomía e independencia física de la figura de apego. Esto se refleja en una mayor aceptación de separaciones breves y un menor contacto físico. Los modelos mentales se van volviendo progresivamente más sofisticados.
— *A partir de los 2-3 años de edad,* la forma en la que se manifiesta el vínculo de apego sigue cambiando. En esta etapa, niños y niñas muestran una mayor comprensión de los sentimientos y los objetivos de los demás y pueden llegar a consolarse simplemente pensando en sus figuras de apego, sin tener que estar físicamente cerca de ellas, es decir, que la meta del apego se convierte en la disponibilidad de la figura de apego, más que en su proximidad física, que era lo que se buscaba en la etapa anterior. Este avance permite una mayor tolerancia a separaciones más largas y las conductas de apego se activan con menos facilidad. La creciente complejidad del desarrollo cognitivo y de la memoria (capítulo 5) va permitiendo un desarrollo cada vez más complejo de los modelos mentales de apego, que al final del primer año seguían siendo algo primitivos, y que ahora adquieren un carácter más global (que trasciende a la relación específica con la figura de apego). Estos modelos mentales permiten planear y controlar a nivel interno las estrategias conductuales e implican una mayor autorregulación emocional. Las conductas de apego reducen su frecuencia en esta etapa, sin embargo, se reactivan en momentos de estrés, como puede ocurrir cuando el niño o la niña tiene alguna enfermedad, ante la llegada de un nuevo hermano o hermana o cuando entra en la escuela.
— *A partir de los 5-6 años,* las conductas de búsqueda de proximidad física y mantenimiento de contacto físico son cada vez más infrecuentes, sustituyéndose principalmente por intercambios verbales, y cobrando aún más importancia la confianza en la disponibilidad de la figura de apego.

A pesar de que éstas son las etapas generales por las que pasan niños y niñas en la construcción de sus vínculos de apego, el momento concreto en el que suceden y la forma en la que se concreten dependerá de los aspectos particulares de cada uno, así como del contexto en el que se desarrolle la relación.

A medida que niños y niñas van creciendo, se van diversificando las relaciones de apego, incluyéndose otros cuidadores (como los abuelos y abuelas o los hermanos y hermanas). No obstante, se establece una jerarquía que encabezan los vínculos más importantes (generalmente con una figura central por la que se muestra preferencia y que ejercerá una mayor influencia), ya que las figuras de apego no son equivalentes y las relaciones establecidas con cada una pueden ser diferentes. La estructura de la jerarquía se ve moderada principalmente por el tiempo que se pase con cada cuidador, y por la implicación, la sensibilidad y calidad de su cuidado. La continuidad del estilo de apego de unos cuidadores a otros será tratada en el siguiente apartado, en el que también se abordará la continuidad del apego en otros momentos evolutivos.

### 3.3. Continuidad y discontinuidad de los vínculos afectivos

En este apartado vamos a hablar de la continuidad del apego desde varias perspectivas: la continuidad del apego a lo largo del tiempo y la continuidad de los primeros vínculos de apego a otras relaciones de vinculación. También vamos a reflexionar sobre qué ocurre a nivel emocional cuando el contexto de crianza cambia radicalmente.

Una vez organizados, los modelos internos de apego tienden a estabilizarse, de forma que cuan-

© Ediciones Pirámide

do las circunstancias de crianza se mantienen estables, el estilo de apego hacia la figura de cuidado principal (aquella que ofrece un cuidado más profundo e intenso) suele mostrar cierta continuidad a lo largo del tiempo. Más allá de este vínculo, la investigación ha demostrado que los bebés son capaces de apegarse a varias personas al mismo tiempo, como adelantábamos en el apartado anterior, y parece que existe cierta correspondencia entre el estilo de apego que se establece con distintas figuras de cuidado (por ejemplo, Fox, Kimmerly y Schaffer, 1991). De hecho, cuando niños y niñas han tenido una base segura de apego, se enfrentarán a otras relaciones con una predisposición hacia la confianza.

Paralelamente, los primeros vínculos de apego van a tener una gran influencia en otras relaciones de vinculación que se vayan estableciendo a lo largo de la vida. Respecto a las relaciones con los iguales, de las que se hablará con detalle en el capítulo 9, la seguridad en el apego con los cuidadores se ha encontrado relacionada con amistades más estrechas y más estables, mientras que niños y niñas con apegos más inseguros se pueden mostrar más inhibidos en la etapa infantil y más hostiles al inicio de primaria (por ejemplo, Sroufe, Carlson y Schulman, 1993). El estilo de apego generado con los cuidadores principales también ha mostrado su influencia en la elección o el apoyo a la pareja en la adultez, asociándose la seguridad del apego a relaciones más satisfactorias (Lafuente y Cantero, 2010). Igualmente, numerosos estudios han comprobado la existencia de una relación significativa entre el estilo de apego de madres y padres (construido a partir de la relación con sus propias figuras de apego) y los apegos desarrollados por sus hijos e hijas (Van Ijzendoorn, 1995). A este fenómeno se le conoce como la *transmisión intergeneracional del apego,* y hace referencia a la influencia del apego adulto sobre el apego infantil.

Más allá de la estabilidad a la que tienden los modelos internos de apego, no se trata de estructuras estáticas, sino de construcciones activas que pueden ser reestructuradas para seguir resultando eficaces cuando el ambiente cambie. Imaginemos un niño que se ha criado en un contexto marcado por la adversidad temprana, que ha tenido un padre y una madre que no han atendido a sus necesidades, que le han maltratado y que finalmente le han abandonado. Imaginemos ahora que poco después del abandono, ese niño es adoptado por una familia que le espera llena de ilusión, y que le ofrece un hogar cargado de afecto, sensibilidad y estimulación. Ese niño, que durante sus primeros años aprendió a no llorar para que no le pegaran, que aprendió que era más útil desconfiar de los adultos y que creció percibiéndose como indigno de cariño, de repente se encuentra en el seno de una familia que le ofrece todo el afecto que nunca tuvo. En ese nuevo contexto, las expectativas y la forma de actuación que tenía ya no le sirven, por lo que tendrá que reorganizar sus modelos internos para que se adapten a esa situación. Afortunadamente, los modelos internos pueden modificarse, aunque durante un tiempo las representaciones mentales que sirvieron en el pasado tienden a mostrar cierta resistencia al cambio (que puede reflejarse, por ejemplo, en retos y conductas desafiantes hacia los nuevos padres y nuevas madres), por lo que la reorganización del sistema de apego no será ni fácil, ni rápida (Hodges, Steele, Hillman, Henderson y Kaniuk, 2005; Román, 2010).

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, si no se produce discontinuidad en el contexto de crianza, el apego tiende a mantener cierta estabilidad a lo largo del tiempo (continuidad en el tiempo) y a lo largo de las relaciones (continuidad hacia otras relaciones), que se refleja en una influencia de los principales vínculos de apego sobre otros secundarios, o de las primeras relaciones de apego sobre otras relaciones posteriores, como los iguales, la pareja o los propios hijos e hijas. Sin embargo, cuando aparecen nuevas figuras de cuidado, éstas también pueden enriquecer y reorganizar los modelos internos de apego, convirtiéndose en alternativas que pueden compensar relaciones deficitarias mantenidas con las primeras figuras de apego, como ocurre en el caso de la adopción. Aunque con un papel secundario, la figura del profesorado también contribuye a la compleja red de relaciones que construyen niños y niñas, cuestión de la que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

© Ediciones Pirámide

**RECUERDA**

La construcción de los primeros vínculos de apego está sujeta a etapas evolutivas y requiere de la interacción habitual con los principales cuidadores para que se consolide. En el primer año de vida, el niño o la niña pasa de la orientación general hacia las personas a la discriminación de las figuras principales, antes de consolidar el vínculo de apego en torno a los 8 meses. A medida que va creciendo, los modelos mentales van ganando importancia en la regulación emocional y conductual. Una vez consolidado, el sistema de apego muestra cierta continuidad en el tiempo y en las relaciones, aunque las nuevas relaciones pueden enriquecer y promover la reorganización de los modelos internos de apego.

**REFLEXIONA**

Niños y niñas que han sufrido maltrato por parte de sus cuidadores también suelen desarrollar un vínculo de apego con ellos, ¿por qué crees que ocurre esto?, ¿qué características tendrán sus modelos internos de apego?

## 4. LA OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO AFECTIVO DESDE LA ESCUELA

Como hemos visto en este capítulo, los primeros vínculos de apego se establecen con las personas que asumen una mayor y más continuada implicación con los niños y las niñas (generalmente, madres y padres), pero a medida que los menores van diversificando sus contextos de desarrollo, las relaciones interpersonales que en estos nuevos escenarios se establecen también son relevantes de cara al desarrollo afectivo. Entre esos contextos, se encuentra, por supuesto, la escuela.

Dentro de los objetivos del sistema educativo se incluye la promoción del desarrollo afectivo de niños y niñas, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Educación Primaria. El inicio cada vez más temprano de la escolarización y el elevado número de horas que los menores pasan en las escuelas justifican y acentúan el relevante papel que profesores y profesoras tienen sobre el desarrollo infantil en general, y sobre el desarrollo afectivo en particular. Más allá de las figuras de apego, el tipo de interacción que el profesor o la profesora establezca con niños y niñas se puede convertir en un modelo de relación positivo que promueva la seguridad emocional de los menores. La calidad de la relación con el profesorado influye también en la empatía, la conducta en clase, la adaptación a la escuela, el desarrollo social e incluso el desarrollo de las habilidades cognitivas de niños y niñas, ya que aquellos que mantienen relaciones más armónicas y seguras con el profesorado son más receptivos a los estímulos cognoscitivos (para una revisión consultar Moreno, 2010).

Los procesos de interacción que se establecen entre el alumnado y el profesorado son bidireccionales, de forma que las características de unos y otros influyen sobre ellos. La calidad de esta relación, por tanto, depende en parte de características del profesor o la profesora, como su propia historia personal o las percepciones y expectativas que tenga sobre el alumnado. El estilo de apego de niños y niñas con sus figuras de cuidado también promoverá en el menor una forma concreta de interaccionar con el profesorado y con sus iguales en el aula (Howes, 1999). Niños y niñas que han establecido apegos seguros con sus figuras de cuidado tenderán a relacionarse con sus profesores y profesoras de forma más segura. Asimismo, mostrarán interacciones más positivas con sus compañeros, una mayor integración en el aula y un mayor ajuste académico y social, que contribuirá a que el profesorado tienda a percibirlos como más com-

© Ediciones Pirámide

petentes y empáticos (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006). Los niños y niñas con apegos inseguros suelen tener, sin embargo, unas expectativas negativas sobre los adultos en general (fruto de los modelos internos de apego desarrollados a partir de la experiencia familiar), por lo que tienden a mostrar más emociones negativas en la interacción con el profesor o la profesora, y además pueden presentar más problemas de conducta y de rendimiento escolar. Al profesorado le resultará más complicado identificar las necesidades de niños y niñas con apegos inseguros y, por tanto, atenderlas adecuadamente, lo que puede contribuir a promover interacciones menos positivas.

Cuando se han desarrollado modelos internos de apego basados en la inseguridad y la desconfianza, la interacción positiva promovida por el profesorado puede convertirse en un modelo de relación alternativo al que niños y niñas tienen en sus familias. El establecimiento de estas relaciones de calidad se convierte así en un doble factor protector, ya que puede contribuir a compensar los efectos negativos del desarrollo de apegos inseguros con los cuidadores principales y favorecer, al mismo tiempo, el ajuste social y académico del menor en la escuela. No obstante, profesoras y profesores no tienen que asumir el rol de figuras de apego, sino procurar que el menor se sienta aceptado y confiado, ayudándole a fortalecer su seguridad emocional.

Generalmente, el profesorado de la etapa infantil dedica más tiempo y esfuerzo a establecer relaciones de más calidad que el profesorado de otras etapas educativas, más centrado en la adquisición de conocimientos. La calidad de la interacción que se establece con los primeros profesores y profesoras influye sobre las relaciones con profesores y profesoras de cursos posteriores (Howes, Phillipsen y Peisner-Feinberg, 2000). Pero resulta conveniente seguir haciendo un esfuerzo por promover relaciones positivas con los menores más allá de los primeros años en la escuela, ya que la calidad de las mismas sigue siendo muy importante para niños y niñas de más edad.

Basándonos en las ideas expuestas en esta sección, proponemos a continuación una serie de consideraciones que pueden contribuir a la promoción de la seguridad emocional de niños y niñas desde la escuela:

- El profesorado debe tomar *conciencia de la relevancia de su papel* como modelo de relación y de los beneficios que las interacciones positivas que promueva en el aula tendrán para el alumnado.
- Dada la influencia de las propias características del profesorado sobre la relación que establece con alumnos y alumnas, resulta recomendable llevar a cabo una *reflexión sobre las propias expectativas y estilos de interacción* con el alumnado, así como hacer un esfuerzo por mejorar estas relaciones, especialmente, como señala Moreno (2010), con aquellos niños y niñas que presenten algún tipo de riesgo emocional, social o académico, que serán los más beneficiados por estas interacciones positivas. Asimismo, se anima a profesores y profesoras a entender la conducta del alumnado como el resultado de la suma de historias de relación, que puede mejorar gracias a la sensibilidad de los profesionales de la educación hacia sus necesidades.
- El profesorado debe intentar crear un *ambiente cálido y acogedor* en el que niños y niñas se sientan seguros y en el que se atiendan sus necesidades.
- Las interacciones que el profesorado establezca con alumnos y alumnas deben caracterizarse por la *sensibilidad, la disponibilidad y la coherencia,* convirtiéndose la relación en un *modelo positivo* para los menores. En este sentido, la calidad de esta relación se verá favorecida en la medida en que el profesor o la profesora sepa escuchar, sea accesible, motivador, comprensivo y promueva interacciones positivas frecuentes e individualizadas.
- El profesorado puede ayudar a que el niño o la niña construya una *imagen positiva de sí mismo/a,* reforzándole, generando expectativas de logro adecuadas y ajustadas a cada caso y promoviendo que el menor se

© Ediciones Pirámide

sienta aceptado por el profesor. Al mismo tiempo, el profesorado debe facilitar la integración de niños y niñas en el grupo de iguales, favoreciendo la *confianza en los demás,* que será limitada en el caso de los niños y niñas con apegos inseguros.

— La incorporación a la escuela puede ser vivida como una separación angustiosa de las figuras de apego, por lo que debe *respetarse el ritmo de adaptación de cada menor,* especialmente en la incorporación a la etapa infantil, momento en el que la proximidad física con las figuras de apego es muy importante para niños y niñas. En este sentido, sería recomendable evitar una organización rígida en el contexto escolar. En la medida en que el período de adaptación se ajuste a las necesidades del menor, se contribuirá a disminuir la angustia y a aumentar la tolerancia a la separación de las figuras de apego. Más allá de la etapa infantil, el cambio de escenario (de una etapa educativa a otra, de un centro a otro) implicará una pérdida de estabilidad que debe tenerse en cuenta, ya que puede ser vivida con inseguridad por niños y niñas de más edad. Para favorecer la adaptación de los menores se debe hacer un esfuerzo por ayudar a niños y niñas a conocer y comprender el funcionamiento y el espacio del centro escolar.

— El centro educativo también contribuirá a la calidad de la relación profesorado-alumnado en la medida en que promueva un clima positivo y cálido entre sus componentes. Asimismo, una baja ratio profesor-alumno también favorece la relación, en el sentido de que cuantos menos alumnos tenga que atender el profesorado, mayor será el tiempo que podrá dedicar a cada uno de ellos de forma individual, favoreciendo una mayor implicación y frecuencia en las interacciones.

— En la medida en que se fomente una buena relación con las familias y se favorezca un clima de confianza y de conocimiento del centro, madres y padres podrán contribuir en mayor medida a la adaptación de sus hijos e hijas al contexto escolar. En este sentido, sería conveniente implicar a las familias en la planificación del período de adaptación de los primeros días.

La óptima contribución al desarrollo afectivo infantil es una de las funciones del profesorado que aparece recogida en la normativa vigente y, como tal, este colectivo debe asumir su responsabilidad. Las interacciones con profesores y profesoras se convierten en modelos de relación para niños y niñas, especialmente en las primeras etapas educativas (aunque no sólo en éstas), y el tipo de interacciones que se establezcan en la escuela influirán en aspectos emocionales, actitudinales, conductuales y cognitivos de alumnos y alumnas.

**RECUERDA**

Profesores y profesoras se convierten en modelos para niños y niñas, y la relación que establecen con ellos puede tener importantes repercusiones en el desarrollo afectivo infantil. El profesorado debe conocer sus potencialidades en este sentido y asumir su responsabilidad, promoviendo interacciones positivas con sus alumnos y alumnas.

**REFLEXIONA**

Piensa diez características que deben tener los centros de Educación Infantil y los profesionales que en ellos trabajan para promover una incorporación y adaptación adecuada de niños y niñas al contexto escolar.

© Ediciones Pirámide

## PARA SABER MÁS

Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.

En este libro se presenta una amplia recopilación de aportaciones procedentes de la investigación que integran y complementan los contenidos clásicos de la teoría del apego. Entre otros aspectos, en esta obra se recogen las características de las figuras de apego y de niños y niñas que se han encontrado relacionadas con el apego infantil.

Lafuente, M. J. y Cantero, M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.

Se trata de un manual en el que se hace un recorrido por el apego a lo largo de la vida y donde se aborda extensamente la construcción de otras vinculaciones afectivas, como las que se establecen con la pareja o con los iguales.

Cassidy, J. y Shaver, P. R. (Eds.) (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (Ed. rev.). New York: Guilford Press.

Se trata del manual más completo sobre apego que recoge los temas más actualizados sobre la teoría, la investigación y la aplicación clínica en este campo. En esta obra escrita en inglés se abordan los fundamentos básicos de la teoría del apego, se recoge su perspectiva biológica, la evolución del apego a lo largo de la vida y finalmente se presentan las principales aplicaciones clínicas, así como las perspectivas emergentes en el estudio del apego. En este imprescindible manual sobre apego han participado muchos de los profesionales más relevantes en este ámbito.

© Ediciones Pirámide

# Desarrollo de las competencias psicomotrices

4

XANDRA CANDAU ROJAS-MARCOS
MOISÉS RÍOS BERMÚDEZ

Cuando coges a un bebé, le das de comer, lo pones en un espacio para que juegue con diferentes objetos, lo ayudas a caminar o cuando, unos años después, lo apuntas al club de tu barrio para que haga deporte, en esas y en otras muchas situaciones cotidianas podemos observar que ambos percibís, os comunicáis, aprendéis y desarrolláis constantemente procesos psicomotores. Los acoplamientos posturales, los estímulos propios y exteroceptivos, las manipulaciones corporales, las experiencias sensitivas y todo lo demás que sucede es posible gracias a algo que, por evidente, no debe ser olvidado cuando hablamos de desarrollo humano: la base o sustento sobre la que se apoyan estas interacciones es el cuerpo.

Nos hacemos presentes para los demás mediante nuestro físico. Todo contacto que tenemos con el mundo es a través del cuerpo y de nuestros movimientos, por lo que todo lo que aprendemos desde pequeños se relaciona con esa interacción entre lo que somos físicamente y la información sensorial que nos llega y percibimos. Por este motivo, no podemos saber mucho de desarrollo psicológico humano si no estudiamos cómo el cuerpo y sus movimientos se desarrollan, ya que sólo así podemos tener una perspectiva completa del proceso de la evolución que se da en el niño o la niña hasta que se convierte en adulto.

Este capítulo pretende abordar esta parte básica del desarrollo humano que es el crecimiento del cuerpo y el desarrollo psicomotor, deteniéndose especialmente en los cambios que suceden en los años de la escuela infantil y primaria. Nuestro viaje por estas páginas comienza incluso antes del nacimiento, ya que en el período prenatal también ocurren acontecimientos relacionados con el crecimiento físico y el desarrollo psicomotor. Describiremos algunos de estos procesos prenatales, presenciaremos el nacimiento de un bebé, expondremos algunas conductas automáticas que muestran desde que nacen e incluso antes del parto, analizaremos cómo ocurre el crecimiento físico y presentaremos los principios que rigen el desarrollo de cada uno de los componentes físicos y psicomotores. Para terminar este recorrido, dedicaremos unas páginas a reflexionar sobre la importancia que tiene fomentar la estimulación de estas competencias desde diferentes escenarios de desarrollo, ilustrando al lector con ejemplos de actuaciones que lo optimizan.

## 1. EL CRECIMIENTO FÍSICO Y EL DESARROLLO CEREBRAL: CRECIENDO POR FUERA Y POR DENTRO

El soporte sobre el que se asienta toda nuestra actividad es el cuerpo, siendo el cerebro el órgano corporal que rige nuestra actividad psíquica. La formación del cuerpo se inicia a partir de la fecundación y sigue ocurriendo durante los años posteriores a ella. Hasta que se detiene el crecimiento físico al final de la pubertad, el cuerpo humano experimenta numerosas transformaciones que nos permiten adquirir multitud de habilidades muy útiles para la adaptación al medio y la supervivencia. En las siguientes páginas vamos a describir el proceso de

© Ediciones Pirámide

crecimiento que nos lleva a cambiar nuestro cuerpo por fuera y por dentro. Hemos dividido este primer apartado en dos para separar lo que ocurre antes y después del nacimiento.

## 1.1. Antes del nacimiento

El crecimiento físico se refiere fundamentalmente al proceso de aumento en talla y peso que sucede bajo el control neurológico y hormonal. Estos factores biológicos se denominan endógenos, ya que su influencia en el crecimiento se ejerce desde dentro del organismo, y también son los responsables de los procesos de recuperación o correcciones en el desarrollo que aparecen cuando la curva del crecimiento se desvía de lo normativo. El ambiente externo también influye en el crecimiento físico, teniendo estos factores exógenos una influencia limitada dentro de un cierto margen de reacción. Como se señalaba en el capítulo 1, cuanto más temprano, severo y prolongado sea el problema que aparta al niño o la niña de su curva de crecimiento, más difícil será que los procesos de recuperación sean plenamente efectivos.

Entre los factores exógenos podemos encontrar algunos físicos, como son la alimentación, la higiene o la salud, y otros psicológicos, como la estimulación o el afecto. Estos factores exógenos son los responsables de lo que se ha denominado *tendencia secular en el crecimiento,* fenómeno que muestra cómo determinados aspectos del desarrollo se han acelerado si comparamos la edad de aparición de algunos hitos evolutivos tomando datos de momentos muy distantes en años. Así, por ejemplo, la edad en la que se alcanza la altura final en la actualidad es anterior a la edad en la que la alcanzaron nuestros abuelos.

A partir de la información contenida en los genes, nuestro organismo se desarrolla desde unas pocas células hasta conformar el cuerpo de un bebé suficientemente preparado para sobrevivir con la ayuda de los cuidados que cualquier recién nacido necesita. Este proceso de desarrollo que sucede desde el momento de la fecundación hasta el parto se divide en diferentes etapas o fases prenatales:

### 1.1.1. *Etapa germinal*

El espermatozoide dominante fecunda el óvulo y provoca cambios en su composición química, se disuelven las paredes nucleares y el material genético se combina. Unas doce horas después de la unión de este material tiene lugar el proceso de división celular que sucede a gran velocidad durante las dos primeras semanas de embarazo. En la primera ocurre el traslado del óvulo fecundado o zigoto hacia el útero mediante el impulso de millones de cilios, sucediéndose cada doce o quince horas un nuevo proceso de división celular que origina la placenta y el núcleo del embrión. Finalmente, el zigoto se implanta en la pared del útero.

En la etapa germinal se da una elevada tasa de mortandad prenatal, siendo éste un período muy susceptible a la influencia de teratógenos —agentes que producen malformaciones en el embrión o feto.

### 1.1.2. *Etapa embrionaria*

En torno a las dos semanas, comienza la morfogénesis e histogénesis a partir de la intensificación de la división celular, que da lugar a la organización de la arquitectura corporal del futuro bebé y sus diferentes tejidos. En el embrión se distinguen tres capas: ectodermo —tubo neural a partir del que se forma el sistema nervioso—, mesodermo —capa intermedia que da lugar al aparato locomotor y los aparatos reproductor, excretor y circulatorio— y endodermo —capa interna que origina los sistemas respiratorio y digestivo—. A partir de este momento, las primeras partes que empiezan a distinguirse son la cabeza y el tronco, apareciendo en menos de tres semanas después de la fertilización —a los 18 días de la gestación— un minúsculo aparato que integrará las acciones de los otros sistemas corporales: el sistema nervioso central. El embrión tiene el tamaño de la cabeza de un alfiler y la sospecha de embarazo suele aparecer en estos momentos en la madre.

En esta etapa, el desarrollo físico y psicomotor comienza a regirse por dos principios morfogenésicos que guían la evolución en los vertebrados: el *desarrollo céfalo-caudal* y el *próximo-distal*. El pri-

© Ediciones Pirámide

mero de ellos guía la morfogénesis y el control postural haciendo que se desarrollen y controlen antes las zonas corporales más cercanas a la cabeza que las más alejadas. Por su lado, el principio próximo-distal orienta el desarrollo desde las zonas más cercanas a la línea media corporal hasta las más alejadas. Estos principios explican que las primeras partes en distinguirse —y controlarse desde el punto de vista psicomotor— sean la cabeza y el tronco, o que se desarrollen —y controlen— antes los hombros que los codos, los codos que las manos, las manos que los dedos (Bembibre y Montes, 2010).

En la cuarta semana suelen aparecer náuseas en la madre y un estado de agitación relacionado con los cambios hormonales y la alerta ante la ausencia de menstruación. A los 28 días de la fertilización late el corazón del embrión, aunque tiene forma de tubo y aún no se han formado la mayor parte de los vasos sanguíneos. El sistema nervioso central parece dominar a un embrión que ya tiene cabeza, espalda y una cola alargada, pero su aspecto aún podría confundirse con el embrión de otra especie. Durante el siguiente mes, cuatro protuberancias se convierten en la cara, y el embrión parece una coma conectada a la placenta, órgano con el que intercambia nutrientes, oxígeno y desechos. A partir del primer mes, el cerebro aumenta de tamaño en un 30 por 100 en tan sólo cuatro días. En torno a los 42 días se distinguen el cerebro anterior, medio y posterior, responsables de las emociones y el lenguaje, la audición y la visión, respectivamente, y a los 48 días se desarrollará el oído interno que permitirá la percepción del equilibro y la posición corporales. Los pies empiezan a desarrollarse una semana más tarde que las manos.

Con una longitud de más de tres centímetros, el embrión ya tiene forma y su estructura está casi completa. Si todo ha ido bien no habrá ninguna anormalidad morfológica, las diferentes zonas del cuerpo se habrán diferenciado, los sistemas corporales se habrán formado y se iniciará un complejo proceso de interconexión e integración de toda la maquinaria dando lugar a un feto humano que funciona activamente. En la octava semana, el embrión empieza a moverse dando patadas, girando los pies, doblando los codos, frunciendo el entrecejo, abriendo la boca, arrugando la frente y los labios, sin que estos movimientos se relacionen con la estimulación ni la madre pueda aún percibirlos.

### 1.1.3. *Etapa fetal*

Se trata del período que va desde la novena semana hasta el noveno mes de embarazo. El crecimiento es muy rápido, llegando su peso a multiplicarse por mil al finalizar esta etapa. El volumen de sangre de la madre empieza a aumentar como consecuencia de las mayores necesidades nutritivas y de oxígeno del feto, algo que le vendrá bien para afrontar la pérdida de sangre que sufrirá durante el parto, y el corazón de la madre late más deprisa y se fortalece. En los siguientes siete meses, la madre aumentará su peso entre 12 y 18 kilos. Para que se formen bien los huesos y dientes, la mujer necesitará tomar una cantidad adicional de calcio hasta el final del embarazo.

Hasta cinco semanas después de la fertilización, los órganos sexuales embrionarios de niñas y niños eran idénticos aunque los genes ya habían asignado un sexo. En el tercer mes, sobre la semana 12, el sexo del bebé queda claro por su aspecto externo.

En este período el feto adquiere mejores proporciones y se completan las diferentes partes del cuerpo a nivel estructural y funcional. Durante el cuarto mes casi duplica su longitud hasta unos 15 centímetros y su peso se cuadriplica hasta unos 120 gramos. El cuerpo comienza a desenroscarse, alargándose las piernas, y el cerebro anterior se llena de pliegues y aumenta en superficie útil.

Al final del segundo trimestre, alrededor de los cinco meses, da patadas que, ahora sí, su madre siente. Sus huesos se siguen endureciendo y uniéndose, aunque al nacer tiene 300 y algunos de ellos terminan de soldarse fuera de la madre hasta reducirse en número a los 206 huesos que tiene un adulto. Aparecen los ciclos de vigilia y sueño, se acurruca para dormir y se estira al despertar, abre los ojos y percibe cambios de luz, oye, realiza movimientos musculares de respiración, siente y reacciona. Sus necesidades proteínicas se multiplican debido a su rápido desarrollo y al creciente nivel de

© Ediciones Pirámide

actividad que manifiesta. Su cerebro empieza a crecer rápidamente aunque su superficie, a diferencia del cerebro adulto, aún es lisa. A las 26 semanas, el sistema nervioso central está lo suficientemente desarrollado como para controlar la respiración y la temperatura corporal, al igual que sus pulmones. Los bebés que nacen a partir de este momento a menudo sobreviven.

A las 28 semanas, la grasa da un aspecto pálido al feto y le proporciona una fuente de energía, aislándolo también y eliminando las arrugas que hasta el momento presentaba en la piel. A medida que crece, su tamaño le impide moverse igual que antes y retrae las piernas adoptando la posición fetal. Además, el ritmo de crecimiento físico disminuye hasta el parto. Si ese ritmo fuera el mismo que hasta este momento del embarazo, en su primer cumpleaños podría pesar en torno a 90 kilos. No obstante, el cerebro sigue creciendo a gran velocidad, algo muy característico de esta subetapa prenatal en la que formamos todas las neuronas a razón de unas 250.000 por minuto.

**RECUERDA**

El crecimiento físico se refiere al proceso de aumento en talla y peso que sucede bajo el control neurológico y hormonal, y también está influido por factores ambientales.

En la etapa prenatal existen tres períodos diferenciados: el germinal, el embrionario y el fetal. En este último, la madre empieza a percibir los movimientos de su bebé.

### 1.2. Desde el nacimiento

La llegada del bebé al mundo marca un momento fundamental en la vida del propio bebé y en la de sus cuidadores. En lo que se refiere al crecimiento físico, los órganos que no habían funcionado hasta ahora debido a la ausencia de oxígeno, comida o residuos que eliminar, comienzan a hacerlo. El resto de los sistemas ha de adaptarse a las nuevas condiciones, que difieren por completo de las existentes dentro de la madre.

El parto consta de tres fases: el período de dilatación, el de expulsión y el alumbramiento. Todo se inicia con la liberación de oxitocina a la corriente sanguínea, hormona que provoca el proceso del parto estimulando los músculos del útero para que se contraigan. Otras hormonas también actúan y el cuello del útero se relaja y va dilatándose desde el medio centímetro que mide hasta diez centímetros de diámetro.

El cerebro, por su parte, sigue desarrollándose tras el parto. Aunque en el momento del nacimiento tenemos una sobreproducción de neuronas, muchas de ellas mueren. Las neuronas que migraron antes del parto desde el tubo neural hasta las diferentes áreas cerebrales comienzan a diferenciarse y conectarse unas con otras. Este proceso ocurre básicamente durante el primer año de vida del bebé y tiene mucho que ver con la estimulación recibida, de manera que aquellas conexiones que no se refuercen se perderán con el tiempo.

En el momento del nacimiento el bebé tiene 10.000 papilas gustativas en la boca, 240.000 unidades auditivas en los oídos y en torno a 50.000 millones de puntos sensibles a la luz en el ojo. La maduración del cerebro no ocurre al mismo tiempo en todas las zonas, de manera que, por ejemplo, la corteza visual madura en torno a los 3-4 meses mientras que la corteza prefrontal lo hace a partir de 1 año. Igualmente, el proceso de mielinización es asincrónico ya que, por ejemplo, sucede en torno al año en lo que se refiere a la corteza visual, a los 4-5 años en la corteza motora, y no termina hasta la pubertad, haciendo que la transmisión del impulso nervioso se acelere y las respuestas ante los estímulos sean más rápidas y eficaces.

Finalmente, debemos destacar que en el cerebro sucede un progresivo paso del control subcortical al cortical, haciendo que el sujeto sea capaz de mejorar con el tiempo los progresos en autorregulación (de la atención, la visión, el movimiento de las extremidades, etc.).

© Ediciones Pirámide

### 1.2.1. *Ritmos y reflejos*

Aunque necesiten de los cuidados de otros para sobrevivir y presenten unas condiciones de inmadurez muy superiores a las de otras especies, los bebés humanos no nacen desprovistos de todo. Algunas de las conductas y capacidades que muestran desde los primeros momentos de vida tienen que ver con los ritmos y reflejos.

En lo que se refiere a los ritmos, los bebés presentan diferentes estados de actividad a lo largo de un día, que van desde sueño profundo hasta el mayor estado de alerta. Puede parecer que duermen siempre y de la misma manera pero en realidad presentan un tipo de sueño denominado REM que es mucho mayor en cantidad que el del adulto. El sueño REM puede detectarse cuando vemos que el bebé está dormido y respira de un modo irregular, se mueve y su actividad cerebral es similar a la del estado de vigilia. Con el tiempo, la cantidad de sueño REM disminuirá y se parecerá cada vez más a la del adulto, y los períodos de sueño-vigilia se irán adaptando al día y la noche con la ayuda de las pautas de crianza de sus cuidadores.

Además de ritmos de actividad, los bebés también vienen al mundo preparados con algunas conductas que se ponen en marcha de forma automática ante determinados estímulos. Estas conductas se denominan reflejos y algunas de ellas desaparecen durante el primer año de vida, otras se transforman en conductas intencionales y algunas permanecen para siempre. Que los reflejos del neonato estén presentes, que se transformen en conductas voluntarias algunos de ellos y que otros se mantengan son signos de que el sistema neurológico funciona bien y de que el cerebro se está desarrollando adecuadamente. La transformación de algunos reflejos en conductas voluntarias se relaciona con el control de lo subcortical a lo cortical.

La tabla 4.1. muestra los principales reflejos del bebé y su evolución.

TABLA 4.1

| Reflejo | Estimulación | Respuesta | Función | Evolución |
|---|---|---|---|---|
| Hociqueo | Acariciar la mejilla | Vuelve la cabeza | Encontrar pezón | A las 3 semanas se vuelve voluntario |
| Succión | Poner el dedo en su boca | Succión | Alimentación | A los 4 meses se vuelve voluntario |
| Natación | Poner al bebé dentro del agua | Chapotea/patalea/ sostiene la respiración | Supervivencia | Desaparece a los 4-6 meses |
| Parpadeo | Luz en los ojos o palmada cerca | Cierra ojos | Protección ante estimulación intensa | Permanente |
| Retirada | Pinchar planta pie | Retirada/flexión rodilla y cadera | Protección estimulación desagradable | Se debilita a los 10 días. Permanente con estímulos intensos |
| Babinski | Acariciar planta pie | El pie se abre en abanico y se dobla | Desconocida | Desaparece al final del primer año |
| Moro | Fuerte sobresalto: ruido/caída cabeza | «Abrazo» | Abrazarse al adulto protector | Desaparece a los 4-6 meses |

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.1 *(continuación)*

| Reflejo | Estimulación | Respuesta | Función | Evolución |
|---|---|---|---|---|
| Prensión | Colocar algo en la palma de la mano | Cierra la mano con fuerza | Prepara prensión voluntaria | A los 3-4 meses se convierte en voluntario |
| Tónico-cervical | Tumbado boca arriba, volverle la cabeza | «Posición de esgrima» | Prepara alcanzar objetos | Desaparece a los 4 meses |
| Enderezamiento | Girarle hombros o caderas | Gira en la misma dirección | Control postural | Desaparece a los 12 meses |
| Marcha automática | Sostenerlo bajo los brazos sobre superficie plana | Flexiona y extiende las piernas | Prepara marcha | Desaparece o se atrofia a los 2-3 meses |

**RECUERDA**

Los bebés humanos nacen equipados con algunas conductas y capacidades que muestran desde los primeros momentos de vida. Los ritmos se modifican a partir del nacimiento en función de la estimulación. Algunos reflejos desaparecen al poco tiempo o se convierten en conductas voluntarias, otros permanecen algo más tiempo y algunos permanecen durante el resto de la vida.

### 1.2.2. *Las curvas del crecimiento físico*

Tal y como se comentaba en el capítulo 1, aunque el desarrollo es continuo y gradual, los cambios que se producen en las primeras etapas son mayores. Existen, además, etapas del desarrollo en las que los cambios relacionados con algunos contenidos adquieren especial protagonismo. Veamos a continuación cuál es la tendencia general de desarrollo en cuanto al aumento en talla y peso desde el nacimiento hasta el final de la etapa de crecimiento, en la que podemos distinguir cuatro fases:

— *Crecimiento acelerado.* Comprende el primer año de vida y en esta fase el peso se triplica, aumentando la talla más de 25 cm, a razón de unos tres centímetros al mes hasta alcanzar unos 72-75 cm al año de vida.
— *Transición.* Abarca el segundo y tercer año de vida y el peso aumenta hasta unos 6 kg, a un ritmo menor durante el tercer año, con un aumento de la talla en unos 20 cm, ritmo menos acelerado que en la primera fase. En esta etapa las necesidades de nutrientes son menores, por lo que los niños y niñas disminuyen la ingesta de alimentos.
— *Crecimiento lento, estable y progresivamente desacelerado.* Abarca el largo período que transcurre entre los 3 y los 12 años. Se restablece el ritmo de crecimiento al desaparecer los mecanismos que suprimían el aumento de peso. Entre los 3 y los 5 años se da un período de gran sensibilidad en el que hay que estar alerta ante posibles detenciones del desarrollo físico. Si todo ha ido bien, al final de esta etapa habrá aumentado unos 25 kg su peso y unos 50 cm su talla, apareciendo más diferencias interindividuales que en etapas anteriores.
— *Crecimiento acelerado.* Con la llegada de la pubertad, el crecimiento físico vuelve a ace-

© Ediciones Pirámide

lerarse y a partir de los 10-11 años en el caso de las chicas y de los 12-13 en el de los chicos sus cuerpos se transforman durante 4-5 años hasta parecerse al de una persona adulta. El inicio de estos cambios viene marcado por el aumento en dos tipos de hormonas, los estrógenos y la testosterona. Aunque se piensa que los estrógenos son las hormonas femeninas y la testosterona la masculina, ambos tipos están presentes tanto en chicas como en chicos, pero en diferentes cantidades. La liberación masiva de testosterona provoca el crecimiento de los músculos, del vello corporal y otras características de los varones, mientras que los estrógenos se encargan de la maduración del pecho y del resto de los rasgos femeninos, así como de la regulación del ciclo menstrual. Estas hormonas también influyen en el incremento del deseo sexual, la irritabilidad y los cambios de humor que se experimentan durante estos años (Oliva et al., 2007).

Esta tendencia puede representarse en curvas de crecimiento normativo en talla y peso. Estas curvas agrupan entre los percentiles 3 y 97 a los sujetos que representan la normalidad en crecimiento físico en la población. Para cada una de las edades, se observan diferencias entre niñas y niños, así como la variabilidad creciente que se da en cada grupo y edad concretos a medida que pasan los años. Hasta los 7 años los niños aventajan un poco a las niñas en talla y peso, igualándose ambos grupos en ese momento del desarrollo, pero a partir de esa edad y hasta los 13 años, las chicas toman ventaja sobre los chicos debido a los cambios puberales que ellas experimentan y ellos aún no. Llegados los 15 años, el crecimiento físico de ellas se estabiliza mientras que los chicos siguen con los cambios que iniciaron con 12-13 años hasta los 18, superando en altura y peso a las chicas. Este fenómeno diferencial en el crecimiento físico que observamos al comparar el desarrollo de chicas y chicos recibe el nombre de *dimorfismo sexual*.

### 1.2.3. *Los cambios puberales*

Los cambios físicos que acompañan a la pubertad señalan el inicio de la adolescencia y transforman de una manera radical el cuerpo de niñas y niños en el de adultos sexualmente maduros. Excepto el primer año de vida, en ningún otro momento evolutivo se produce un cambio físico tan importante. Algunos de los cambios hormonales influyen en la inestabilidad emocional o el aumento del deseo sexual, así como en el comportamiento agresivo de los chicos debido al aumento de la testosterona. Otras influencias que pueden observarse en estas edades tienen que ver con las respuestas del adolescente y las personas de su entorno a los cambios físicos. Para los chicos, las consecuencias psicológicas de la pubertad suelen tener efectos más positivos que para las chicas, ya que estos cambios les provocan una mejor autoimagen al dotarles de mayor masa muscular, fuerza y habilidad para los deportes. En las chicas las repercusiones de la pubertad suelen ser más negativas, sobre todo si esos cambios aparecen precozmente, en parte debido al estereotipo ideal de delgadez y al aumento de las restricciones por parte de madres, padres y educadores. En algunas ocasiones, la maduración muy temprana puede hacer que tanto chicas como chicos se relacionen con compañeros de más edad y presenten comportamientos de riesgo, como mantener relaciones sexuales precoces o consumir alcohol y otras drogas (Oliva et al., 2007).

## 2. EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD: CUERPO Y MENTE EN MOVIMIENTO

Imagina intentar meter una bola de papel en una papelera que se encuentra al otro lado de la habitación. ¿Qué hay que hacer para colarla? ¿Cómo conseguimos hacernos expertos en encestar bolas de papel? La palabra psicomotricidad hace referencia a la conexión entre lo psicológico y el movimiento. Es decir, se refiere al movimiento controlado o voluntario.

© Ediciones Pirámide

El bebé tiene que llegar a conocer su cuerpo y a utilizarlo eficazmente para relacionarse con las personas y los objetos de su entorno. Esto es un proceso largo y lento en el que intervienen varios factores: la maduración del cerebro, la maduración de los músculos implicados y mucha práctica. Los adultos favorecen esta práctica con los juegos y el lenguaje.

Aunque el progreso es semejante en todos los bebés, el desarrollo psicomotor es un **sistema dinámico** (Thelen, 1995) que incluye muchos subsistemas, como la percepción, la motivación y elementos fisiológicos como el sistema musculoesquelético. Existen diferencias interindividuales no sólo en el ritmo, sino en la forma en que aparecen determinados logros. Por ejemplo, ante el reto del desplazamiento autónomo, unos bebés gatean apoyando las rodillas, otros avanzan sosteniéndose con las manos y los pies (con las rodillas rígidas), otros se arrastran semisentados y otros se saltan el gateo para andar directamente. Esto prueba que no es algo puramente genético, sino producto de la interacción de las características del sujeto con su entorno.

Esta interacción de subsistemas hace que los progresos no sean lineales (Spencer et al., 2006). A medida que tiene lugar un pequeño cambio, el bebé reorganiza el sistema. A veces incluso pudiera parecer que hay una pérdida de habilidades o vuelta atrás. Veamos un ejemplo.

Imagina dos bebés: el bebé A es muy activo y se pasa el día moviendo los brazos. La primera vez que consigue alcanzar un juguete lo hace tanteando y chocando con él. El bebé B, más tranquilo, la primera vez que consigue agarrar un juguete, lo observa y lleva la mano directamente hacia él. Parece ser más eficaz. Sin embargo, en las semanas que siguen a este primer logro, y con el objetivo de mejorar su nueva habilidad, ambos bebés modifican sus estilos personales. El bebé A aprende a realizar movimientos más lentos y el B aprende a aplicar más fuerza en los suyos.

Según Thelen, si nos fijamos en los detalles, las maneras en que los niños y niñas abordan nuevos retos pueden ser bastante diferentes. Aunque, al ser el objetivo final el mismo, acaban pareciéndose.

A pesar de lo dicho, y como ocurre con el crecimiento físico, el control del cuerpo sigue una secuencia cuyo patrón (de arriba abajo y de dentro a la periferia) sigue los principios céfalo-caudales y próximo-distales. Esto podemos verlo en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa y fina.

### 2.1. Psicomotricidad gruesa

La ley céfalo-caudal nos muestra la secuencia del control de la motricidad gruesa que incluye la locomoción y el control postural. En el plazo de un año, el bebé pasa de apenas girar la cabeza mientras está boca abajo, a sentarse, gatear e incluso caminar. Más adelante será capaz de subir y bajar escaleras, primero con ayuda y luego sin ella (véase tabla 4.2).

Como ya hemos dicho, aunque la secuencia es bastante uniforme en todos los niños, existen diferencias individuales relativamente importantes en el ritmo en el que se adquieren las habilidades motoras.

**RECUERDA Y REFLEXIONA**

El paso de unos logros a otros no es sólo fruto de la maduración, sino también de la práctica reiterada y ayuda de los adultos.

Piensa en cómo, desde la escuela, podemos ayudar a esta práctica. Y diseña una actividad que fomente el desarrollo de la psicomotricidad gruesa.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.2

*Principales logros relacionados con la psicomotricidad gruesa (0-6 años) (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005)*

| **Márgenes de edad en los que el 90 por 100 de los niños lo consiguen** | **Logros de control postural, locomoción y equilibrio: ley céfalo-caudal** | | | |
|---|---|---|---|---|
| **3 semanas-4 meses** | Levanta la cabeza apoyándose en las manos (boca abajo) | | | |
| **2-4 meses** | Se mantiene sentado con apoyo | | | |
| **5-9 meses** | Se mantiene sentado sin apoyo | | Se mantiene de pie con apoyo | |
| **6-12 meses** | **Se sienta sin ayuda** | | Puede ponerse de pie agarrándose a algo | |
| **7-13 meses** | | | Anda cogido por las manos<br>Se desplaza por sí solo reptando o gateando | |
| **9-16 meses** | | | Anda de pie sin apoyo | |
| **9-17 meses** | | | **Camina solo** | |
| **12-23 meses** | | | **Escaleras** | **Equilibrio** |
| | **Carrera** | **Salto** | Sube escaleras con ayuda o apoyando los dos pies en cada escalón | Camina hacia atrás |
| **2-3 años** | Corre | Da saltos en el mismo sitio | Baja escaleras con ayuda o apoyando los dos pies en cada escalón | Se mantiene sobre un pie |
| **3-4 años** | | Pequeños saltos de longitud | Sube escaleras sin apoyo poniendo un pie en cada escalón | Anda unos pasos a la pata coja |
| **4-5 años** | Mayor control de la carrera (arrancar, pararse y girar) | Salta 60-80cm de longitud | Baja escaleras sin apoyo poniendo un pie en cada escalón | Corre a la pata coja (5 saltos) |
| **5-6 años** | Buen control de la carrera. Marcha al ritmo de sonidos | Salta 1 m de longitud y 30 cm de altura | | Camina sobre una barra de equilibrio |

© Ediciones Pirámide

## 2.2. Psicomotricidad fina

La ley próximo-distal es la responsable de que el control de la motricidad fina sea posterior al de la motricidad gruesa. Y muestra la secuencia en la prensión o la habilidad para usar las manos.

Inicialmente la prensión es refleja: la mano se cierra automáticamente ante el roce de un objeto. A los dos meses, el bebé trata de coger un objeto con toda la mano pero todavía es muy torpe. Lo consigue, en la mayoría de los casos, a los 4 meses. Todavía necesita verse las manos y el objeto para poder alcanzarlo. A partir de los 9 meses empieza a utilizar la pinza (índice y pulgar), algo específicamente humano, y ya no necesita el control visual, pues el movimiento se vuelve más preciso (véase tabla 4.3).

Los logros psicomotores finos y gruesos no son independientes (sistema dinámico). La marcha bípeda, que consigue el niño a partir del año, permite liberar las manos. Esto da nuevas posibilidades de acción y de representación. Para muchos autores, la génesis del lenguaje reside precisamente en esta capacidad manipulativa (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005).

TABLA 4.3

*Principales logros relacionados con la psicomotricidad fina (0-6 años) (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005)*

| **Márgenes de edad en los que el 90 por 100 de los niños lo consiguen** | **Alcance y manipulación de objetos: ley próximo-distal** | | |
|---|---|---|---|
| **1-4 meses** | Intenta alcanzar un objeto | Pasa un objeto de una mano a otra | |
| **2-8 meses** | Coge un objeto usando toda la mano | | |
| **4-8 meses** | Al coger un objeto opone el pulgar el resto de los dedos | | |
| **7-13 meses** | **Presión en pinza** | Suelta objetos | |
| **10-19 meses** | Sujeta un lápiz y deja huellas | Apila objetos | |
| **2-3 años** | Dibuja líneas y trazos circulares<br>Empieza a colorear dibujos con cotornos aún sin mucha precisión | Empieza a usar la cuchara y el tenedor | |
| **3-4 años** | Copia formas simples (círculo, cuadrado...)<br>Usa el punzón para picar<br>Empieza a usar las tijeras para recortar papel | Usa el cepillo de dientes | Se pone una camisa<br>Se desabrocha los botones |
| **4-5 años** | Recorta bien líneas con tijeras<br>Dobla papel<br>Primeros intentos con la escritura | Usa la cuchara y el tenedor con mayor precisión | Se abrocha los botones |
| **5-6 años** | Recorta mejor figuras más complejas<br>Colorea con bastante precisión<br>Escribe de forma reconocible algunos números y letras | Usa el cuchillo<br>Utiliza herramientas que implican giro de muñecas (por ejemplo, destornillador) | Se ata los cordones |

© Ediciones Pirámide

**REFLEXIONA**

Piensa en condiciones de vida que por razones culturales o sociales sean distintas y, por tanto, puedan llevar a diferencias en la aparición o el ritmo de determinados logros.

### 2.2.1. *Desarrollo de la grafomotricidad*

El progreso en las habilidades motoras finas junto a otras habilidades, como el control óculomanual, se muestra en los dibujos y en la escritura de los niños y niñas.

#### 2.2.1.1. El dibujo

La evolución del **dibujo** refleja la interacción entre diversos factores como la psicomotricidad, la capacidad cognitiva (por la atribución de significado que se hace), la afectividad y la propia experiencia (dibujan lo que les interesa y conocen). La interacción social es fundamental en el desarrollo de estas habilidades, pues se aprenden básicamente a través de la imitación y el modelado explícito. Además, es el adulto el que, en primer lugar, interpreta el dibujo. Vamos a hacer un recorrido esquemático desde la simple producción motora hasta la elaboración de auténticos dibujos, esto es, cuando adquieren un contenido simbólico, pues ya son representaciones de personas y objetos:

- A los 18 meses aproximadamente aparecen los primeros trazos. El niño disfruta del movimiento y del descubrimiento de su intervención en el ambiente: observa cómo con el lápiz deja unas **huellas** permanentes en el tiempo, sobre el papel.
- Este movimiento, inicialmente, son líneas rectas, pues parten del hombro. Más adelante se convierten en zig zag o barrido al partir el movimiento de la articulación del codo. Y, por último, a partir de los 2 años, aparecen las formas circulares puesto que ya articula la muñeca.
- Entre los 2 y medio y los 3, estos trazos evolucionan hacia **garabatos:** dibujos que, en la mayoría de los casos, son interpretados a posteriori y cuya atribución de significado los niños van cambiando conforme se les pregunta por ello. A veces, incluso, añaden detalles al ver el parecido con la realidad. Por ejemplo, un niño que pinta pico y patas a su dibujo al decir que es un pájaro, o pinta algo parecido a un pájaro al ver que el resultado es una jaula.
- A los 3-4 años ya podemos hablar de dibujos propiamente dichos, como representaciones intencionadas de objetos y personas. El niño todavía no tiene el control motor suficiente, y su atención (como veremos en un capítulo posterior) aún es discontinua y se centra en los aspectos de la realidad que más le llaman la atención. Esto hace que sus representaciones sean **esquemáticas:** un coche representado por dos ruedas grandes y una línea horizontal; o los cabezudos, también llamados renacuajos, como representación de la figura humana (una cabeza muy grande de la que salen directamente rayas que representan brazos y piernas).
- **Realismo intelectual** (5-8 años). En esta etapa pintan imágenes según lo que saben de ellas y no según lo que ven. Así, por ejemplo, pueden pintar dibujos transparentes (los dedos del pie dentro del zapato, el pollito dentro del huevo) o separando detalles para mostrar su importancia (los pelos separados unos de otros). También mezclan perspectivas, representando un cuerpo de frente con los pies o la cabeza entera vistos de perfil.
- **Realismo visual** (a partir de los 8 años): los dibujos van incorporando más detalles y ganan en complejidad. No se limitan a una figura, sino que añaden otros objetos o personas y detalles del contexto. Por ejemplo,

© Ediciones Pirámide

niña con un perro, junto a un árbol, el cielo y la tierra... Poco a poco van dibujando también acciones.

A partir de aquí los dibujos infantiles pierden esa gracia que los caracteriza al intentar los niños reproducir la realidad tal cual la ven limitándose al modelo, y algunos niños incluso dejan de pintar al darse cuenta de que su capacidad técnica para reproducir es limitada.

Debemos tener en cuenta dos cosas. Por un lado, que la evolución del dibujo, como otras, no es lineal sino a saltos debido a la dificultad de la propia tarea. Ante nuevos retos, el niño reorganiza sus habilidades y recurre a procedimientos que ya había desechado. Y, por otro, la gran influencia social que marca una gran variabilidad individual. Una muestra de esto la vemos, por ejemplo, en las variaciones con que niños de diferentes culturas pintan una persona o un animal.

La interacción social es igual de importante para el desarrollo de la escritura, tal y como veremos a continuación.

#### 2.2.1.2. La escritura

La escritura incluye un aspecto motor, la caligrafía, y un aspecto de comunicación, el contenido del mensaje. Antes de ser capaces de escribir, los niños y niñas dominan de forma muy básica la funcionalidad de la letra escrita como mecanismo de comunicación.

Al igual que hemos hecho con el dibujo, vamos a describir esquemáticamente la evolución desde los primeros trazos hasta la adquisición plena de la capacidad escritora.

- La **fase precaligráfica** coincide en nuestro contexto con la educación infantil. Su principal característica es el trazo tembloroso e irregular producido por la falta de control de los movimientos finos.
- En la **fase caligráfica** (hasta los 12 años) el trazo tiene mayor precisión y calidad. Las letras se encadenan mejor y las reproducciones son más fieles. Entre los 10 y 12 años el tamaño de las letras se normaliza y mantienen el espacio interlineal. A medida que escriben mejor, van avanzando en la funcionalidad de la escritura, aprendiendo a componer textos con significado.
- **Fase poscaligráfica**. A partir de los 12 años se suprimen detalles y las letras adoptan formas e inclinación personalizadas. La demanda de rapidez deja en segundo plano la belleza del trazo.

**RECUERDA**

La adquisición de la escritura se engloba en el desarrollo humano como un proceso más. Además de la motricidad fina, para el control de la escritura, son necesarias capacidades como la coordinación óculo-manual, la atención y la capacidad simbólica, entre otras. En general, es preferible introducir la enseñanza de la escritura un poco más tarde que precozmente.

### 2.3. Independencia y coordinación motriz

La práctica lleva a movimientos cada vez más finos e independientes. **La independencia motriz** es la capacidad de controlar cada segmento motor por separado. Por ejemplo, realizar un movimiento complejo con una mano sin que se mueva la otra o sin sacar la lengua, lo que se conoce como *movimiento parásito*. Esto lo consiguen los niños alrededor de los 7-8 años.

De manera complementaria, aunque aparentemente contradictoria, está **la coordinación motriz.** Ésta es la capacidad de encadenar y asociar movimientos inicialmente independientes para formar patrones motores más complejos. Esto permite la

© Ediciones Pirámide

automatización de la cadena de movimientos que tiene como consecuencia más importante la liberación de la atención. Por ejemplo, subir una escalera sosteniendo algo en la mano, la escritura o la conducción de un vehículo. Vamos andando por la calle mirando los escaparates. No tenemos que estar pendientes de cada paso. Aunque si una losa sobresale, nos tropezamos y hemos de volver a prestar atención a cada pequeño movimiento.

La coordinación influye en un aspecto importante del desarrollo psicomotor que es el tiempo de reacción o latencia. Es decir, el tiempo requerido para que el estímulo llegue al cerebro a través de los nervios de entrada, el individuo tome una decisión y el cerebro active los músculos a través de los nervios de salida. El tiempo de reacción mejora a través de los años preescolares y escolares, incluso en movimientos simples.

**REFLEXIONA**

Piensa en algunas actividades cotidianas que requieran mayores y menores niveles de independencia y de coordinación.

## 2.4. Psicomotricidad invisible

Algunos de los cambios en el desarrollo psicomotor no son fácilmente visibles a primera vista, aunque sí muy importantes. Nos referimos al tono muscular, el equilibrio, la respiración y el control del espacio y del tiempo. Aunque son aspectos normalmente controlados involuntariamente, también puede hacerse de manera consciente y voluntaria.

### 2.4.1. *Tono muscular*

El tono es el grado de tensión o relajación que tiene cada músculo. Normalmente el control tónico es involuntario, tiene que ver con la actividad neuronal. Aunque también se puede controlar voluntariamente.

El tono base es el estado de leve contracción de un músculo en reposo (Rigal, 2006). Al nacer, éste es prácticamente inexistente en los músculos cercanos a la columna vertebral y va poco a poco cobrando fuerza a partir de los músculos que controlan la cabeza hacia los de la pelvis (recuerda las leyes céfalo-caudal y próximo-distal). El tono de las extremidades es superior. Y dentro de éstas, los músculos flexores son más tónicos que los extensores.

El tono de mantenimiento o de postura es el necesario para estar de pie o sentados, contrarrestando la gravedad. Es el que empleamos para andar.

La tonicidad muscular se relaciona con el mantenimiento de la atención e influye en los estados emocionales. Respecto a la atención, tanto el exceso de tensión como de relajación dificultan su mantenimiento. Por otro lado, sabemos que la tensión emocional lleva a la tensión muscular. Y la tensión muscular, a su vez, produce malestar.

Trabajar en el aula la conciencia del tono muscular, y especialmente la relajación muscular, va a facilitar el aprendizaje del control de la atención y proporcionará bienestar emocional contribuyendo a mejorar el clima del aula.

### 2.4.2. *Control respiratorio*

La respiración, qué duda cabe, es un acto automático pero, con práctica, se puede modular y regular. Una correcta y completa respiración evita el cansancio, pues mejora la oxigenación del organismo en general y del cerebro en particular.

Además, el control del ritmo y la profundidad de la respiración se relaciona con los procesos atencionales y emocionales de manera similar al tono muscular. Una respiración lenta y profunda ayuda

© Ediciones Pirámide

a la relajación física (distensión muscular) y a la toma de conciencia del propio cuerpo, de las emociones y de los pensamientos. Facilita la concentración, mejora la capacidad de reflexión ante situaciones de aprendizaje escolar y social y promueve el bienestar general de niños y niñas, contribuyendo de esta manera a la prevención de dificultades de atención y a la disminución de los conflictos.

El control del tono muscular y de la respiración son capacidades que, por estar muy relacionadas, pueden trabajarse de forma conjunta. Un buen ejemplo de programa de intervención en el control de ambos aspectos como base para la promoción de la inteligencia emocional, a la que haremos referencia en el capítulo 7, la encontramos en el programa *Inteligencia emocional infantil y juvenil,* de Linda Lantieri (2009). Lantieri propone ejercicios cortos de conciencia del tono muscular a través de la tensión-distensión progresiva de segmentos corporales concretos a través de instrucciones sencillas, así como la autoconciencia a través del mantenimiento de la atención en la propia respiración o en estímulos concretos durante unos minutos. Sugiere empezar con estos ejercicios de control del tono muscular y la respiración a los 5 años de edad e insertarlos en la actividad cotidiana del aula.

**REFLEXIONA**

Además de las que hemos indicado, piensa en algunas otras ventajas de entrenar a los niños y niñas en el aula en aspectos relacionados con el control del tono muscular y la respiración.

Piensa ahora: ¿cómo lo harías en un aula de Educación Infantil? Y para niños de los distintos ciclos de Primaria, ¿qué tipo de ejercicios llevarías a cabo?

### 2.4.3. *Equilibrio*

La evolución del control del equilibrio es, al igual que otros aspectos, indisociable del desarrollo cerebral y de la práctica.

El equilibrio nos permite liberar partes del cuerpo y agiliza los desplazamientos al ser recuperado automáticamente tras cada pequeño movimiento. Podemos diferenciar equilibrio estático, cuando estamos parados, y equilibrio dinámico, en movimiento.

El bebé controla la posición, sin perder el equilibrio, de pie hacia los nueve meses y en marcha alrededor del año. A partir de los cinco años, los niños y niñas controlan bien el equilibrio con una pierna, siempre que estén descansados y con los ojos abiertos. Con los ojos cerrados, «la garza» (un pie apoyado en la otra rodilla) se consigue alrededor de los 9 años.

Muchos de los juegos y las actividades educativas que se realizan en Infantil y Primaria están relacionados con el control del equilibrio.

### 2.4.4. *Estructuración del espacio y el tiempo*

Además de aprender a controlar su propio cuerpo, el niño y la niña han de aprender la organización del mundo y las relaciones que se establecen entre los individuos y los objetos y también los acontecimientos. Utilizando el propio cuerpo como punto de referencia, han de adquirir las nociones de arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, entre, cerca-lejos, derecha-izquierda, etc. Más tarde las nociones temporales como antes-después, ayer-mañana, antes de ayer-pasado mañana, semana-mes-año, días de la semana, el concepto de estación, etc.

El aprendizaje de los conceptos arriba-abajo viene facilitado por la gravedad. De la misma manera, la diferencia del cuerpo ayuda a la orientación delante-detrás. Sin embargo, para la derecha y la izquierda se hace necesaria la elección de una mano dominante. Esto ocurre en torno a los 5 años.

Como veremos en un apartado posterior, una lateralidad bien reforzada constituye un punto de referencia estable para orientarse en el espacio. Y esta

© Ediciones Pirámide

orientación es fundamental para actividades como la escritura.

El desarrollo de los conceptos temporales es más tardío que el de los espaciales, puesto que las nociones temporales suponen un mayor nivel de abstracción mental. Además, hay una gradación en su adquisición: antes-después es más básico y, por tanto, se adquiere antes que ayer-hoy-mañana. A su vez, éstos son más fáciles y, por tanto, anteriores a la comprensión de la semana, del mes o del año. Cada una más difícil que la anterior.

Tanto las nociones espaciales como las temporales se dominan antes a nivel de acción que de representación. Esto podemos verlo en un bebé gateando.

**REFLEXIONA**

Piensa en qué ayudas concretas podrías utilizar para facilitar a niños y niñas de Educación Infantil los conceptos temporales siguientes: semana, mes, año, estación, hora, minuto y segundo.

### 2.5. Control de esfínteres

Un esfínter es un músculo en forma de anillo. En el cuerpo humano hay más de cuarenta, la mayoría internos. Entre los más conocidos están: el cardias y el píloro (en la entrada y salida del estómago), el orbicular (alrededor de la boca), el anal (al final del intestino) y el uretral (en la uretra).

Los niños en su desarrollo psicomotor han de aprender a controlar el esfínter anal y el uretral, que son los responsables del paso al exterior de las heces y la orina, respectivamente.

El control de la orina y las heces se consigue en la mayoría de los niños y niñas entre el segundo y el tercer cumpleaños (es decir, entre 24 y 36 meses). Primero las heces y después la orina. Antes de día que de noche. Pero la variabilidad entre unos niños y otros es inmensa.

La DSM-IV (clasificación de enfermedades de la Asociación Americana de Psiquiatría) pone el límite en los 5 años, considerando *enuresis* nocturna la incapacidad para controlar la emisión de la orina, durante el sueño, cuando esto ocurre al menos dos veces a la semana a partir de esta edad y sin causa orgánica que lo justifique (DSM-IV-R, 2007).

Sin embargo, a los 5 años el 7 por 100 de los niños y el 3 por 100 de las niñas mojan la cama. Porcentaje que baja al 3 por 100 en los niños y 2 por 100 en las niñas a los 10 años. La mayoría de ellos lo dejan con el crecimiento y sin ayuda alguna.

Las diferencias entre niños y niñas en este aspecto se explican exclusivamente por las diferencias fisiológicas entre ambos sexos.

En el control de esfínteres parecen intervenir tanto factores genéticos como ambientales. Según la DSM-IV la posibilidad de mojar la cama después de los 5 años es entre 5 y 7 veces mayor cuando uno de los progenitores superó esta edad. Sin embargo, el factor genético no es suficiente para explicar todos los casos.

A la hora de comenzar el entrenamiento, es importante que el niño o la niña tengan la madurez fisiológica suficiente. Imaginen los lectores la frustración y la tensión generadas por la exigencia de un control muscular para el que el infante aún no está físicamente capacitado.

Como se puede comprobar por las estadísticas, la mayoría de los niños y niñas aprenden a controlar los esfínteres con la edad y sin intervención.

### 2.6. Dominancia lateral

¿Con qué mano escribes? ¿Con qué mano lanzas una pelota? ¿Con qué ojo miras por un telescopio? ¿Con qué oído escuchas el teléfono? ¿Con qué pie chutas un balón? Todos tendemos a usar más un lado del cuerpo que el otro. Utilizamos más una mano que la otra, una pierna que la otra, un ojo que el otro y un oído que el otro. Esto es lo que se

© Ediciones Pirámide

conoce como dominancia lateral o lateralidad. Lateralización es el proceso por el cual se establece esta diferencia.

Aunque el porcentaje varía de unos países a otros o en función de la prueba utilizada, aproximadamente el 85 por 100 de la población es diestra, el 10 por 100 zurda y el 5 por 100 es ambimanual. Estos últimos utilizan una mano (o pierna) para ciertas actividades y la otra para las demás. Los ambidiestros, personas que utilizan con la misma habilidad las dos manos para cualquier actividad, son muy poco habituales (Rigal, 2003, 2006).

Hay dos tipos de lateralidad: homogénea, cuando se es diestro o zurdo de todas las partes del cuerpo, y heterogénea o cruzada (menos frecuente), cuando se da algún cruce entre ojo, brazo, pierna y oído (este último mucho menos estudiado). Un ejemplo de lateralidad cruzada sería brazo y pierna lateralizados en un sentido y ojo lateralizado en sentido contrario.

Esta asimetría en el uso de las partes del cuerpo se corresponde con una asimetría en los hemisferios cerebrales. Dado que el hemisferio izquierdo (que controla el lado derecho del cuerpo) suele ser el dominante, la mayoría de las personas favorecen el uso del lado derecho del cuerpo.

En el establecimiento de la lateralidad influyen factores tanto genéticos como ambientales. No es una cuestión de práctica y aunque la herencia parece influir, tampoco es una explicación para todos los casos. Algunos autores asocian la zurdera, por su bajo número de casos, a dificultades prenatales o perinatales (como falta de oxígeno o traumatismo craneal). Otras teorías defienden la postura en el útero como la responsable de la dominancia lateral (para una revisión completa de las diferentes teorías véase Beaton, 2003).

Aunque la mayoría de los niños pequeños tienden a usar una mano más que otra, es frecuente que prueben ambas manos. Muchos de ellos no establecen el uso definitivo de una mano hasta que tienen 5 años (Rigal, 2006).

Es importante respetar la preferencia lateral, pues no es una cuestión de hábito, sino de dominancia cerebral. Pretender cambiarlo sólo aporta confusión e inseguridad. Sin embargo, para comenzar con la escritura es importante que el niño haya elegido un lado dominante. Y si llegado el momento éste no lo ha hecho de forma espontánea, conviene intervenir.

La intervención no debe hacerse nunca antes de los 4 años ni tampoco después de los 6 (habría iniciado la escritura) y es recomendable la observación sistemática y el uso de pruebas que ayuden a identificar la tendencia del niño, hacia su lado izquierdo o derecho del cuerpo. Una revisión exhaustiva de las pruebas e ítems utilizados puede encontrarse en Rigal (2006).

**RECUERDA**

Lo recomendable es no intervenir, pero si llegado el momento de la escritura el niño o la niña no ha mostrado su preferencia lateral, es necesario lateralizarlo previo diagnóstico.

**REFLEXIONA**

¿Qué comprobaciones se te ocurren que podrías hacer para llevar a cabo ese diagnóstico? Si aun tras el diagnóstico sigue sin mostrar la preferencia lateral, ¿hacia qué lado lo lateralizaríamos?

© Ediciones Pirámide

## 3. CONSTRUCCIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL: EL COMPONENTE SIMBÓLICO

Imagina que vas a coger una jarra que supones llena de agua. Como sólo le queda un dedito, al levantarla, el agua sale disparada por el aire. ¿Cómo sabemos qué fuerza hemos de aplicar en cada situación? ¿Qué pasa si nos equivocamos?

El esquema corporal es la información que tenemos de nuestro cuerpo de forma global, de cada parte por separado, de las posibilidades de movimiento y acción en el ambiente con sus consecuencias y también de sus limitaciones. En resumen, es la representación mental de nuestro cuerpo en relación con el espacio que nos rodea.

Dicha representación se construye lentamente a partir de la experiencia. Con la información que le llega al bebé a través de los cinco sentidos (sensibilidad exteroceptiva) y a través de la sensación del propio movimiento (sensibilidad propioceptiva) que recogen los receptores musculares, de las articulaciones y tendones y el sentido vestibular (situado en el oído y responsable del equilibrio).

A esta doble percepción, exteroceptiva y propioceptiva, del movimiento hay que añadir la acción de los adultos. Éstos colaboran tocando al bebé, jugando con él y sirviendo de modelo para que el bebé experimente nuevos movimientos y posturas. Uno de los juegos más frecuentes en estos primeros años de vida consiste en tocar y nombrar diferentes partes del cuerpo.

El lenguaje es un elemento fundamental en la formación del esquema corporal puesto que ayuda a reconocer y diferenciar las partes. Por ejemplo, la palabra *muñeca* designa una parte del brazo que, de no existir la palabra, no distinguiríamos (Palacios et al.,1999). Lo mismo ocurre con *espinilla,* como parte anterior de la pierna. De la misma manera, palabras globales como cuerpo y yo ayudan a entender la globalidad corporal. La percepción de la totalidad es posterior a la de los elementos por separado, pues exige mayor nivel de simbolización.

La construcción del esquema corporal es lenta y progresiva. Se va haciendo más compleja a medida que vamos teniendo más capacidades cognitivas y vamos realizando aprendizajes nuevos.

Los ajustes a las variaciones morfológicas se van haciendo conforme éstas van ocurriendo, habida cuenta la lentitud de las modificaciones, excepto en el estirón de la pubertad.

El rápido aumento del tamaño de las piernas y los brazos lleva consigo una actitud algo torpe, característica de la mayoría de los adolescentes.

En la elaboración del esquema corporal podemos distinguir básicamente tres etapas:

- Entre los 2 y los 5 años, mediante la exploración de sí mismos y de los demás, los niños van aumentando el número de elementos del propio cuerpo que conocen y la coordinación entre ellos.
- A partir de los 5 años, gracias a una mayor capacidad cognitiva, se van articulando conscientemente los elementos. La lateralidad ayuda en este proceso puesto que ya se puede organizar el propio cuerpo en relación con lo que se ve, lo que está arriba y lo que está abajo, lo que está delante y lo que está detrás y más tarde lo que está a la derecha y lo que está a la izquierda, que es lo más difícil.
- Entre los 7 y los 12 años culmina el proceso de formación del esquema corporal, llegando a una representación clara del propio cuerpo. Los niños se hacen más eficaces en la descripción de éste, tanto con palabras como con dibujos. Esto también les hace más realistas a la hora de hablar de sus capacidades.

© Ediciones Pirámide

La percepción del *miembro fantasma*.

Cuando hay una amputación, es muy frecuente que la persona siga sintiendo dolor en la parte que anatómicamente ya no existe y que ya no puede ver. La ausencia de una parte de su cuerpo no se traduce siempre en su desaparición sensorial.

Esta manifestación del miembro fantasma, que es muy frecuente en los adultos, no es tan habitual en niños y niñas amputados antes de los cinco años. Esto demuestra la formación progresiva del esquema corporal con la experiencia.

Sin embargo, el hecho de que aparezcan algunos casos por debajo de esta edad y, sobre todo, en algunos niños nacidos sin miembro, sugiere la idea de un esbozo de las representaciones nerviosas del cuerpo, determinado genéticamente, que se transformará en función de las modificaciones morfológicas (también de las amputaciones) (Rigal, 2006).

## 4. LA OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO FÍSICO Y DE LAS COMPETENCIAS PSICOMOTRICES: LOS ACTIVOS FAMILIARES, ESCOLARES Y COMUNITARIOS

Igual que ocurre en todas las áreas, el desarrollo físico y psicomotor puede ser optimizado en los diferentes escenarios o contextos por los que pasamos los seres humanos a lo largo del ciclo vital. Las interacciones que suceden en el ámbito familiar, escolar y comunitario pueden dirigir su evolución mediante prácticas educativas que promuevan, en mayor o menor medida, un buen ajuste psicológico y social.

El contexto familiar es el primer escenario que proporciona las bases sobre las que se construye el desarrollo físico y psicomotor. Los hábitos de vida saludables que los adultos pueden establecer en casa mediante la alimentación sana y el ejercicio físico crean regularidades en la vida cotidiana de los más pequeños, favoreciendo que desarrollen rutinas saludables que, con el tiempo, incorporarán a sus vidas de forma autónoma. Los niños y niñas que experimentan en casa estas rutinas de cuidado personal basadas en una alimentación saludable y en la promoción de actividades físicas y deportivas, se convertirán, con mucha probabilidad, en adultos que valoren su propia salud e intenten optimizarla.

De todos los factores externos que influyen en el desarrollo físico y psicomotor, los hábitos alimenticios son fundamentales para una buena salud. Un ejemplo de la importancia de estos factores lo observamos ya en los primeros momentos de vida del bebé en la lactancia materna, considerada como la mejor manera de asegurar una buena alimentación desde el nacimiento, ya que, además de darle los nutrientes adecuados para satisfacer sus necesidades, aumenta las defensas del recién nacido gracias a los anticuerpos de la madre, y protege de hemorragias posparto y diferentes tipos de cáncer a la propia madre. Entre otros componentes, la leche materna contiene inmunoglobulina A secretoria (IgAs) —que recubre la mucosa intestinal y evita que las bacterias penetren a las células—, glóbulos blancos —que destruyen microorganismos—, proteínas del suero (lisozima y lactoferrina) —que destruyen bacterias, virus y hongos— y oligosacáridos —que evitan que las bacterias se adhieran a la superficie de las mucosas— (OMS, 2010).

Cuando el bebé va creciendo, las necesidades nutricionales siguen siendo importantes e influyen en el estado de salud del niño/a y en su crecimiento físico. Además de una alimentación adecuada que evite la desnutrición, la actividad física es considerada como un factor protector ante otros problemas como la obesidad o el sobrepeso.

El área de la psicomotricidad también puede ser optimizada desde muy pronto mediante una

© Ediciones Pirámide

buena estimulación a través de las actividades cotidianas que desarrolla cualquier niño o niña con su familia, tales como salir a pasear, hacer deporte o realizar actividades físicas diversas. Las capacidades motrices dependen del desarrollo de los músculos y los nervios que las controlan, de las capacidades perceptivas y sensoriales y también de las capacidades cognitivas. En las actividades familiares cotidianas que hemos mencionado y en el juego, niños y niñas adquieren muchas habilidades motrices, ya que en ellas se da la posibilidad de practicarlas, y cuando se realizan con otros, además, se establecen las condiciones de interacción social necesarias para su desarrollo. La práctica física y social, por ejemplo, les fortalece los músculos y las articulaciones a la vez que les potencia el desarrollo del esquema corporal.

La familia también tiene la llave de otros contextos educativos en los que se realizan actividades deportivas y de ocio que pueden ser muy beneficiosas para la salud integral de los más pequeños. Las madres y los padres que estimulan a sus hijas e hijos para que participen en actividades de ocio saludables organizadas por la comunidad están impulsando su desarrollo físico y psicomotor, así como el desarrollo socioemocional o el cognitivo-lingüístico. En este sentido, las actividades extraescolares deportivas y de ocio son importantes para el desarrollo de estas competencias y el ajuste, siendo la disponibilidad de las mismas un prerrequisito necesario pero no suficiente para asegurar la participación; no basta con organizar dichas actividades por parte de la comunidad, también hay que ofertar actividades atractivas y fomentar la participación en ellas tanto de niños como de niñas, implementando programas de desarrollo positivo que redunden en el desarrollo de las competencias personales y socioemocionales.

El escenario escolar es otro de los contextos fundamentales para la adquisición de hábitos saludables que favorezcan el desarrollo físico y psicomotor. De hecho, algunos de los objetivos curriculares de la Educación Infantil y Primaria apuntan hacia el desarrollo del conocimiento del propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción, así como el uso de la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

En lo que se refiere a lo psicomotor, en la etapa de la Educación Infantil los niños y niñas adquieren habilidades motrices a través del juego y otras actividades en las que es posible practicar muchas de las destrezas que hemos descrito en este capítulo. El dibujo, por ejemplo, contribuye al desarrollo psicomotor del alumnado, ya que favorece el control de los movimientos de la mano estimulando la psicomotricidad fina. Además, dibujar y jugar son actividades que ayudan a profundizar en el conocimiento de la realidad y mejoran la capacidad de observación. Por estos motivos es necesario utilizar estas herramientas en el aula, especialmente en los más pequeños/as, combinando su uso en todas las áreas curriculares.

En los años de la Educación Primaria, niños y niñas siguen experimentando placer en la actividad física y corporal. Si antes estaban interesados en conocer el propio cuerpo y sus funciones, así como en explorar el entorno, ahora surge de forma destacable el interés por ejecutar habilidades físicas cada vez con mayor precisión. Esta transición es gradual entre una etapa educativa y otra, por lo que el primer ciclo de Primaria es el punto en el que convergen ambos planteamientos. En este sentido, el profesorado de los primeros niveles de esta etapa debe facilitar el progresivo refinamiento de los movimientos corporales del alumnado, favoreciendo el aprendizaje mediante actividades que promuevan la socialización tales como el juego colectivo. Entre los objetivos a desarrollar durante los años de la escuela primaria, destacan el logro de la independencia funcional de los distintos segmentos y elementos corporales, la independencia de brazos y piernas respecto al tronco, o la relajación global y segmentaria, habilidades relacionadas con la construcción del esquema corporal. Estos objetivos se han de trabajar mediante actividades como juegos y danzas, representaciones, lectura y escritura, etc., desde las diferentes áreas curriculares.

Los primeros años de la escuela primaria suelen estar cargados de trabajo específico sobre las habilidades de escritura y lectura. Es importante que el profesorado cree un entorno en el que escribir y leer

© Ediciones Pirámide

se conviertan en oportunidades para el aprendizaje placentero del alumnado. Escribir y leer pueden ser actividades lúdicas que nos permitan viajar hacia nuestro mundo interior, como quien sale de paseo, para luego condensar en un texto el contenido de dicho viaje. Y el texto escrito es un puente para la interacción con otros, los lectores, con los que se comparten ideas y emociones que, en definitiva, también nos ayudan a organizar nuestra propia conducta, a conocer nuestro cuerpo y el de los demás, y desarrollan la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y social.

La escuela es un lugar donde niñas y niños pasan mucho tiempo cada día y además tiene recursos e infraestructuras que pueden ser aprovechados para la implantación de programas educativos. Las experiencias positivas vividas en el contexto escolar representan un factor de protección ante muchas conductas de riesgo, favoreciendo un estilo de vida saludable. En este sentido, las experiencias educativas de aula son buenas oportunidades para alcanzar estos logros. Además del trabajo cotidiano en la escuela, la implementación de programas escolares de desarrollo positivo es una herramienta muy útil para optimizar el desarrollo integral del alumnado. Para que sean eficaces, estos programas han de promover un buen clima en el centro educativo, ser de carácter sistémico, favorecer el desarrollo desde un enfoque global, tener cierta continuidad en el tiempo y formar a los educadores que los vayan a aplicar y fomentar su implicación. Una parte de los contenidos de estos programas ha de ser el desarrollo físico y el trabajo en todas las habilidades del dominio psicomotor que hemos descrito a lo largo de estas páginas.

**RECUERDA**

Las capacidades motrices dependen del desarrollo de los músculos y los nervios que las controlan, de las capacidades perceptivas y sensoriales y también de las capacidades cognitivas.

Los niños y niñas que se alimentan de forma saludable y participan en actividades físicas y deportivas, desarrollarán sus habilidades psicomotoras y se convertirán en adultos sanos. La familia, la escuela y la comunidad han de incentivar estas conductas ofreciendo información adecuada y estimulando la participación en actividades que las favorezcan desde un modelo de desarrollo integral.

## PARA SABER MÁS

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria.* Barcelona: Inde.

Manual muy completo que recoge de manera exhaustiva el desarrollo y evolución de la motricidad humana, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria. En la parte final, dedicada a la didáctica, presenta los principios de la organización de sesiones de educación psicomotriz y de la evaluación de los aprendizajes.

Lantieri, I. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil.* Madrid: Aguilar.

Es una guía para enseñar a los niños y niñas, paso a paso, a tranquilizar la mente, relajar el cuerpo y dominar las emociones con más habilidad. Describe técnicas para mejorar la concentración y la conciencia, aumentar la autoestima y potenciar la empatía y la comunicación. Se organiza según las diferentes edades y va acompañada de un CD con ejercicios.

© Ediciones Pirámide

# Desarrollo de las competencias cognitivas 5

PILAR RIDAO RAMÍREZ
ISABEL LÓPEZ VERDUGO

El desarrollo de las competencias cognitivas nos permite percibir, interpretar, reconocer, reflexionar y comprender el mundo que nos rodea, así como regular y desplegar nuestro mundo interior. Por tanto, las habilidades cognitivas se relacionan con la percepción, atención, memoria y pensamiento de lo que ocurre a nuestro alrededor, pero también con el conocimiento de estas habilidades de pensamiento y su uso estratégico, flexible y creativo para una adaptación óptima a las situaciones que vamos experimentando a lo largo de nuestra vida.

Para ilustrar algunas de estas competencias cognitivas pensemos en Ana, Luis y sus cuatro hijos e hijas: María de 9 años, Ángel de 5 años, Daniel de 4 años y Elena de 16 meses de edad. Veamos algunas escenas típicas de esta familia:

— A Ángel le encanta hacer rabiar a su hermana Elena. Muchas veces Elena se le aproxima y le ofrece su chupete, Ángel lo coge y se lo esconde en la mano, para pasarlo posteriormente a su bolsillo. Cuando vuelve a sacar su mano del bolsillo, Elena busca ansiosa su chupete en la mano cerrada de su hermano; cuando se da cuenta de que no está allí, llora desconsolada, sin sospechar que Ángel puede habérselo guardado en su bolsillo.

— Luis prepara la merienda a Daniel y a Ángel, un bocata y batido de chocolate. El padre coloca sobre la mesa los bocatas y dos tazas con la misma cantidad de batido de chocolate, sabe que es la bebida preferida de ambos y quiere evitar disputas. Sin embargo, Daniel le pide a su padre que le ponga el batido en su vaso de Spiderman, y éste vierte el batido de la taza al vaso, que resulta ser más alto y estrecho. Daniel mira su vaso y la taza de su hermano y se muestra muy contento, sin embargo Ángel dice muy enojado: ¡No es justo, ahora Daniel tomará mucho más batido de chocolate que yo!

— María le está contando a Ana, su madre, que en unos días tiene una prueba para evaluar su nivel de inglés. María cree que no tiene dificultades con los ejercicios escritos, se le dan bastante bien. Sin embargo, dice que tiene dificultades con la prueba oral, sobre todo cuando tiene que expresarse. Cuenta que es más difícil expresar lo que uno quiere decir que entender lo que te dicen los demás. Ha pensado que hablar con su madre en inglés mientras estén juntas en casa sería un buen plan para conseguir superar la prueba.

Estas situaciones representan una selección de algunas de las habilidades cognitivas que van desarrollando niños y niñas. En la primera situación, vemos cómo Elena concibe el chupete como un objeto que sigue existiendo aunque no pueda percibirlo; sin embargo, le cuesta hacer inferencias sobre la situación del chupete cuando no puede ver sus desplazamientos. En la segunda situación, los preescolares, Daniel y Ángel, parecen dejarse engañar por la información más llamativa a nivel visual, prima lo perceptivo sobre el razonamiento y la lógica, lo que

© Ediciones Pirámide

no quiere decir que no estén aplicando algún tipo de razonamiento. Y en la tercera situación, María manifiesta tener habilidades metacognitivas, conoce qué y cómo piensa y pone en marcha, de forma consciente, estrategias que le ayudarán a conseguir sus objetivos de aprendizaje.

En este capítulo vamos a ver cómo se desarrollan las competencias cognitivas desde el nacimiento hasta el final de la Educación Primaria. Empezaremos describiendo la evolución de los llamados procesos psicológicos básicos: la percepción, la atención y la memoria. Continuaremos conociendo cómo los niños y niñas interpretan, comprenden y reflexionan sobre el mundo que les rodea. En este sentido, no sólo nos interesa conocer cómo comprenden el mundo, sino también qué saben de cómo consiguen comprender mejor las cosas, es decir, todo lo referente a los aspectos metacognitivos del pensamiento. Por último, abordaremos otras formas de pensamiento menos tradicionales, como la creatividad, la imaginación o la flexibilidad de pensamiento, tan necesarias como el resto para desenvolvernos en el día a día.

## 1. PERCIBIR, ATENDER Y RECONSTRUIR EL MUNDO QUE NOS RODEA

Existen unos procesos básicos que nos abren las puertas al complejo desarrollo de la cognición, nos referimos a la capacidad de poder captar, atender y reconocer lo que ocurre a nuestro alrededor. Sin estos prerrequisitos cognitivos no podríamos desplegar el resto de las habilidades cognitivas. Veamos, por tanto, cómo se desarrollan la percepción, la atención y la memoria a lo largo de la infancia.

### 1.1. Desarrollo de los procesos perceptivos

Los procesos perceptivos nos permiten *recoger* todo lo que ocurre en nuestro entorno a través de la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato. El desarrollo de estos sentidos resulta de vital importancia, ya que propician el conocimiento e interacción con los objetos y personas que nos rodean, y contribuyen al desarrollo de las competencias cognitivas, lingüísticas, psicomotoras, sociales y afectivas. Por ejemplo, la percepción de objetos interesantes para el bebé estimulará su desarrollo psicomotor al intentar desplazarse para alcanzarlos, el cognitivo al explorar sus propiedades, el lenguaje cuando llama la atención del adulto para que se los alcance, etc.

Al nacer, el ser humano viene equipado con todos los sentidos, que funcionan aunque de forma incompleta. Sin embargo, su maduración es muy rápida y en muy poco tiempo los bebés alcanzan las capacidades perceptivas de los adultos.

Pensemos, por ejemplo, en la vista. Durante los primeros meses, los bebés tienen una visión borrosa de muchos de los estímulos que les rodean, sin embargo, sobre los tres meses su visión se vuelve más nítida, siendo muy parecida a la de los adultos con tan sólo seis meses de edad. Al año, los bebés tienen un sistema visual similar al del adulto. Por tanto, a lo largo de los primeros meses de vida, el bebé progresa en agudeza visual y realiza una exploración del entorno más organizada y sistemática.

En cuanto al oído, los recién nacidos oyen y, además, tienen la capacidad de discriminar entre distintos sonidos y mostrar sus preferencias. A las pocas horas de nacer, los bebés distinguen el habla materna de otras lenguas, mostrando una mayor preferencia por la primera. Además, muestran especial interés por la voz humana frente a otros sonidos, sobre todo si se utiliza la entonación y cadencia típica del habla de los adultos cuando se dirigen a los bebés. Discriminan, desde los 3 meses de edad, algunas expresiones emocionales en función del tono de alegría o enfado con el que son emitidas (Palacios, 1999b).

Respecto al tacto, ¿pueden los recién nacidos responder al contacto? Al igual que los sentidos de la visión y la audición, el sistema táctil está presente desde el mismo momento del nacimiento y se perfecciona en los primeros meses de vida. Este sistema perceptivo también contribuye a la interacción entre el bebé y su entorno físico y social. Por ejemplo, los bebés dan muestras de agrado cuando son acunados y acariciados por sus cuidadores o, desde muy pronto, exploran los objetos a través de su boca o sus manos.

© Ediciones Pirámide

Lo mismo podemos decir del gusto. Desde muy pronto los bebés dan muestras de discriminación y preferencia gustativa. Por ejemplo, les gustan más los sabores dulces que los agrios, además prefieren los sabores que están en sintonía con la gastronomía de su contexto cultural.

En lo que se refiere al olfato, de nuevo, su aparición es temprana. Desde los primeros momentos los bebés prefieren los olores agradables (vainilla, plátano...) a los desagradables (amoníaco, vinagre...). Y, lo más interesante, se sienten reconfortados y calmados ante olores familiares frente a los no familiares, como el olor corporal de la madre.

Entonces, ¿cuáles son las características de los estímulos que más atraen a los bebés? Les cautivan los contrastes (el blanco y el negro, por ejemplo), los colores llamativos, los objetos en movimiento y con sonido... De los estímulos cercanos al bebé, sin duda, el rostro humano es el que mejor se ajusta a estas características (expresiones faciales en movimiento, sonidos mediante el lenguaje, contrastes en los rasgos del rostro, etc.). De esta forma, los bebés vienen preparados para interactuar con quienes les rodean, facilitando su supervivencia y estimulando su desarrollo.

Por último, señalar que los distintos sistemas perceptivos no actúan de forma independiente sino que, desde el principio, los bebés combinan los diferentes tipos de estimulación sensorial. A esto se le llama **percepción intermodal o intersensorial,** y es la capacidad que tenemos de relacionar e integrar información perceptiva que nos llega a través de dos o más sistemas sensoriales, por ejemplo, cuando el bebé gira la cabeza para ver el objeto que ha ocasionado un fuerte sonido. Al principio, estas coordinaciones intersensoriales son más rudimentarias, pero a medida que aumenta la experiencia con el entorno y las competencias cognitivas, estas asociaciones se vuelven más complejas y elaboradas. Así, los bebés de más edad pueden asociar la entonación del adulto a su expresión facial (de enfado o alegría, por ejemplo) o elaborar expectativas sobre las propiedades de los objetos (saber que si lanzamos una pluma, al caer no producirá un fuerte sonido).

## 1.2. Desarrollo de la atención

La atención es la capacidad para focalizar, seleccionar y mantener nuestro interés en determinados estímulos. La capacidad de atención de los seres humanos es limitada, por lo que necesitamos focalizar nuestro interés en los aspectos más relevantes, desechando el resto. Así, nos resultaría difícil contar el número de páginas que nos quedan para terminar de leer este capítulo y, al mismo tiempo, intentar comprender los conceptos más relevantes, enterarnos de la noticia de última hora que emiten en televisión, escuchar el perro del vecino que ladra, etc.

Cuando nos enfrentamos a una tarea, ponemos en marcha un proceso selectivo, que nos ayuda a difuminar la gran cantidad de estímulos que estamos recibiendo y que no hacen más que obstaculizar, centrándonos en lo realmente relevante para nuestros fines. Volviendo a la situación anterior, nos centramos en las ideas impresas en el capítulo que estamos leyendo, pasando a un segundo plano el resto de los estímulos.

No sólo la cantidad de estímulos que podemos atender en un momento dado es limitada, también lo es la capacidad de atender a un estímulo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un niño de tres años difícilmente mantendrá la atención en esa película de Walt Disney, en la que a pesar de aparecer sus personajes favoritos, tiene una duración de dos horas y media. Veamos cómo evoluciona la capacidad de atención en los primeros años de nuestra vida.

### 1.2.1. *Evolución de la atención a lo largo de la infancia*

Hemos visto que, nada más nacer, los bebés discriminan y muestran ciertas preferencias por los estímulos que perciben, sobre todo si tienen fuertes contrastes, colores llamativos, están en movimiento y suenan, como el rostro humano. En estos primeros momentos, las características estimulares tienen un fuerte poder cautivador sobre el bebé, controlando los fenómenos a los que presta atención. A esto se le denomina atención cautiva, fe-

© Ediciones Pirámide

nómeno por el que los bebés no pueden resistirse a prestar atención a los estímulos que contienen rasgos que les resultan llamativos.

Poco a poco, en función de las experiencias personales, se va desarrollando la atención voluntaria, en la que mostrar o no interés por determinado estímulo dependerá en mayor medida de los intereses y motivaciones intrínsecas del sujeto que de las características físicas del mismo. Por ejemplo, cuando de entre todos los alimentos que aparecen a la vista cuando el adulto abre el frigorífico, el bebé se fija en su yogur preferido y lo señala.

Además, las experiencias repetidas de situaciones cotidianas contribuyen a que los niños y las niñas aprendan ciertas regularidades, de tal manera que son capaces de anticiparse a lo que va a ocurrir a continuación. Así, tras su repetida experiencia de interacción con el adulto, aprende que siempre se establecen turnos de intervención en los intercambios comunicativos entre ambos, por lo que tras acabar su intervención dirige su atención hacia el adulto, expectante ante la posibilidad de emisión de un nuevo mensaje de su interlocutor.

Al igual que ocurría con el sistema perceptivo, los bebés presentan la capacidad de atender a los estímulos de su entorno desde muy pronto, aunque a diferencia de los procesos perceptivos el dominio atencional va a seguir un progreso más paulatino. De esta forma, los niños y las niñas de 2 años no suelen estar mucho tiempo en una misma actividad, cambiando con frecuencia de tarea. A los 5-6 años pueden estar varios minutos inmersos en una misma actividad, sobre todo si tiene un carácter lúdico. Sin embargo, no será hasta los 8-9 años cuando se logre un óptimo desarrollo atencional. Esto es debido a que los progresos en la atención requieren el desarrollo de ciertas habilidades metacognitivas, y estas competencias suelen consolidarse ya bien entrados los años escolares.

En general, los progresos en la atención hacen que ésta sea cada vez más controlada, flexible, estratégica y coordinada con otros procesos cognitivos (Rodrigo, 1999). Es *controlada* en el sentido de que el niño o la niña centra su interés en determinados aspectos de la realidad ignorando otros menos relevantes a sus objetivos. La *flexibilidad* se refiere a la capacidad de adaptarse a las necesidades de atención que demanda el tipo de tarea; no requiere la misma atención la nueva receta de cocina que estamos preparando que el desayuno que nos arreglamos a diario. Cuando decimos que es *estratégica,* señalamos su uso planificado, es decir, cuando se piensa con antelación qué tipo de procedimientos pueden mejorar nuestra atención. Por ejemplo, saber que captaremos mejor una conversación en el nuevo idioma que estamos aprendiendo si atendemos a los gestos de los interlocutores. Y, por último, la atención se *coordina* con el resto de los procesos cognitivos, por lo que el desarrollo en memoria, lenguaje y razonamiento influirá en la mejora de los procesos de atención, y viceversa.

### 1.2.2. *Estrategias atencionales*

Las estrategias atencionales se refieren a aquellos procedimientos que, de forma consciente, ponemos en marcha para mejorar la selección de los estímulos relevantes de los que no lo son y para mantener la atención tanto en el momento en el que los estamos percibiendo como cuando intentamos recordar la información previamente percibida (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005).

El uso de estrategias atencionales aparece de forma temprana. Los y las preescolares pueden emplear algunas de estas estrategias, aunque en estos momentos suelen ser más sencillas y ligadas a lo que pueden ver, sentir, tocar... (como ponerse la mano en la cabeza para estar concentrados). A medida que se hacen mayores, las estrategias se vuelven más complejas y abstractas (como utilizar una secuencia para buscar un estímulo: «empiezo por la derecha, luego por el centro y termino por la zona de la izquierda»). A los 8-9 años el uso de este tipo de estrategias atencionales suele estar completamente desarrollado.

A pesar de esto, debemos tener presente que las estrategias atencionales son susceptibles de ser entrenadas desde muy pronto y que su desarrollo dependerá de una estimulación precoz, continuada y de calidad. Veamos algunas orientaciones para promocionar la atención en niños y niñas.

© Ediciones Pirámide

#### 1.2.3. *Hacia el buen uso de los procesos atencionales*

Como maestros y maestras, debemos ser conscientes de que la atención constituye uno de los requisitos para que se produzca el aprendizaje. En este sentido, si se focaliza la atención en aspectos poco importantes o incompatibles con los objetivos de aprendizaje, el proceso se verá afectado, así como los resultados del mismo.

Por tanto, debemos potenciar los procesos atencionales de nuestros alumnos y alumnas con el fin de mejorar su aprendizaje. Siguiendo a Pozo (1996), conseguiremos un mejor uso de los procesos atencionales durante el aprendizaje si:

1. *Seleccionamos la información relevante de la que no lo es,* incluyendo señales de aviso. Al principio esta selección será controlada por el maestro o la maestra; sin embargo, debemos emplear técnicas para que, poco a poco, sean los propios alumnos o alumnas los responsables de hacer esta selección.
2. *Presentamos los materiales de modo que resulten interesantes,* tanto en su formato como en su contenido. Podemos partir de sus intereses, hobbies, etc., para hacer más atractivo el aprendizaje, así como el uso de las nuevas tecnologías.
3. *Graduamos la presentación de información nueva.* Si tenemos que atender una gran cantidad de información nueva al mismo tiempo, nos sentiremos saturados y nuestra atención se verá claramente reducida.
4. *Automatizamos algunos procesos*. Los aprendizajes que tenemos automatizados requieren un consumo mínimo de nuestra atención; por tanto, debemos potenciar la automatización de ciertos contenidos, conocimientos y procedimientos. Esto nos ayudará a liberar los procesos atencionales hacia otro tipo de aprendizajes.
5. *Dosificamos las tareas.* Con esto evitamos la fatiga, que es una de las principales enemigas de la falta de atención. Cuando estamos cansados y exhaustos, nos resulta muy costoso mantenernos en alerta.
6. *Diversificamos las tareas de aprendizaje*. Es conveniente utilizar distintas y variadas estrategias de enseñanza para evitar el aburrimiento y, por tanto, la falta de atención.

### 1.3. Desarrollo de la memoria

Existen multitud de situaciones y de carácter muy distinto en las que necesitamos activar los procesos de memoria: cuando vamos a la cocina a hacer algo que por unos instantes hemos olvidado y que recuperamos al sentir el olor a café, al recordar el título de la última película que vimos en el cine, al teclear el pin de nuestra tarjeta de crédito en el supermercado, cuando expresamos cómo nos sentíamos al examinarnos para el acceso a la universidad, al explicar a nuestro sobrino en qué consiste la fracción generatriz, al comprar los ingredientes necesarios para hacer un gazpacho y recordar cómo hacerlo... Por tanto, la memoria es la capacidad para almacenar información de naturaleza muy diversa y recuperarla o reconstruirla cuando es necesaria. Recordar, en cierto sentido, es reconstruir, cada vez que evocamos una información la recomponemos. Es como cuando elaboramos nuestro tradicional postre navideño; ningún año nos sale exactamente igual.

#### 1.3.1. *Tipos de memoria y su evolución a lo largo de la infancia*

Se reconocen muchos tipos de memoria que siguen distintos criterios de clasificación. En la tabla 5.1 se presentan los tipos de memoria en función del tiempo que perdura la información, del modo de recuperarla o reconstruirla, del grado de consciencia que tenemos del recuerdo y de la naturaleza de la información a recordar. Concretamente distinguimos la memoria a corto plazo y a largo plazo, la memoria de reconocimiento y de evocación, la memoria implícita y explícita, y la memoria episódica, semántica, procedimental y sensorial.

© Ediciones Pirámide

TABLA 5.1

*Tipos de memoria*

| Criterio de clasificación | Tipo de memoria | Descripción | A modo de ejemplo |
|---|---|---|---|
| Duración y capacidad del recuerdo | Memoria a corto plazo o memoria de trabajo | La utilizamos para ejecutar las tareas. Tiene una duración y capacidad limitada | Recordar la fecha, hora y aula del examen que está comunicando el profesor hasta encontrar nuestra agenda para apuntarlo |
| | Memoria a largo plazo o memoria permanente | Es el depósito donde conservamos nuestros recuerdos. Tiene una duración y capacidad supuestamente ilimitada | Recordar algún acontecimiento pasado relevante para nosotros |
| Modo de recuperación de la información | Memoria de reconocimiento | Identificar una información almacenada previamente | Reconocer la opción de respuesta correcta en un examen tipo test |
| | Memoria de evocación | Reconstruir el recuerdo sin la presencia del estímulo que lo desencadenó | Cuando en un examen nos piden que contemos todo lo que sepamos sobre la filosofía de Kant |
| Grado de automatización que requiere el recuerdo | Memoria implícita | Recuerdos automatizados, no somos conscientes de ellos | ¿Seríamos capaces de detallar todos los movimientos que necesitamos hacer para arrancar el coche y conducirlo? Es evidente que los recordamos, pues conducimos, otra cosa es que se encuentren explícitos |
| | Memoria explícita | Recuerdos conscientes e intencionales | La mayoría de nuestros recuerdos sobre hechos, sucesos, nombres u otra información |
| Naturaleza de la información a recordar | Memoria episódica | Recuerdo de hechos, acontecimientos, sucesos, historias... a modo de narración | Contar a un compañero lo que hemos hecho hoy en la clase de psicología del desarrollo |
| | Memoria semántica | Recordar el significado de las cosas | Recordar qué significa la palabra «semántica» |
| | Memoria procedimental | Recordar cómo se hace algo | Recordar cómo apagar el ordenador o, algo más complejo, cómo se compone una canción |
| | Memoria sensorial | Recordar algo referido al sistema sensorial (vista, oído, olfato...) | Recordar la nueva melodía de nuestro móvil, cómo huele la tierra mojada... |

© Ediciones Pirámide

Debemos tener en cuenta que los distintos tipos de memoria presentados no son excluyentes, solapándose muchas de ellas en una misma situación de almacenaje o recuerdo.

Éstos son los tipos de memoria, pero ¿cómo se desarrollan desde el punto de vista evolutivo? Existen evidencias de que, desde muy pronto, los bebés tienen memoria. Por ejemplo, dan muestras de reconocer a su principal cuidador, saben que llega la hora de comer cuando se les pone el babero... Sin embargo, su memoria suele referirse a acontecimientos y sucesos muy simples, y con una duración también limitada. A medida que se avanza en edad, se recuerda más y durante más tiempo. Pero no sólo se progresa de forma cuantitativa, también cambian las habilidades de memoria en su dimensión cualitativa. Así, los bebés parecen recordar de forma implícita o inconsciente muchas situaciones rutinarias durante un espacio de tiempo más o menos breve, mientras que los niños y las niñas mayores pueden recordar de forma explícita o consciente hechos y sucesos concretos. Difícilmente, los lactantes se plantearán recordar algo y, aún menos, cómo podrían conseguir recordarlo mejor.

Precisamente, ésta parece ser la clave de la evolución de la memoria en la infancia, el desarrollo de una memoria estratégica. Se considera que el progreso en el uso de las estrategias de memoria no es algo de todo o nada, sino que se va adquiriendo y consolidando de forma gradual a lo largo de la edad preescolar y escolar. Al principio, se emplearán estas estrategias bajo ciertas condiciones, siendo más autónomos y eficaces en el uso de las mismas a medida que se avanza en edad.

Los preescolares tienen más o menos facilidad para emplear algunas estrategias de memoria en función de las características de la situación y de la familiaridad con el contenido. Por ejemplo, recordarán mejor una serie de figuras o palabras si éstas están inmersas dentro de una situación de juego, que si les pedimos que vean o escuchen estos elementos de forma descontextualizada, para después reproducir el mayor número posible. En algunas ocasiones, incluso pueden recordar más y mejor que los adultos; si no, intentad competir con vuestros/as hijos/as, sobrinos/as... a ver quién recuerda más y mejor los extraños nombres de la serie de dibujos de moda.

Sin embargo, la mayoría de los recuerdos en los preescolares no suelen ser intencionados; cuando los recuerdos son conscientes suelen estar relacionados con hechos que les han impactado y permanecen poco tiempo en su memoria (Nelson, 2005 citado en Papalia, Olds y Feldman, 2010). Los preescolares ya manifiestan lo que hemos llamado memoria episódica, son capaces de contar sucesos que les han ocurrido, sobre todo si han sido novedosos e impactantes, como una visita al zoo. Aunque la mayoría de estos sucesos se desvanecerán, algunos de ellos perdurarán, pasando a formar parte de lo que se denomina *memoria autobiográfica*. Ésta se refiere a los recuerdos de experiencias con un valor especial para nosotros y que contribuyen a elaborar nuestra historia personal. La memoria autobiográfica aparece a los 3 o 4 años de edad; prácticamente ningún adulto tiene recuerdos de sucesos personales ocurridos antes de los 2 años de edad. Existen diversos argumentos para explicar esta amnesia infantil. Uno de ellos tiene que ver con que es requisito previo tener desarrollada la conciencia de sí mismo para recordar nuestra propia historia y, otro, con el papel crucial del lenguaje en la construcción y organización de las experiencias de nuestra vida.

A partir de la edad escolar se mejora en tres aspectos fundamentalmente: en las estrategias de memoria empleadas, en que se adquieren más y mejores conocimientos y en que se desarrollan las habilidades metacognitivas o, más específicamente, de metamemoria (Martí, 1999).

Entre las *estrategias de memoria* encontramos el repaso, la elaboración y la organización de la información a recordar. Al principio de la etapa su uso suele ser menos frecuente y espontáneo, para incrementarse y aplicarse de forma espontánea en años posteriores. Además, suele incrementarse su uso en ese orden, primero el repaso, luego la elaboración y por último, la más compleja, la organización. Más adelante describiremos en qué consisten cada una de estas estrategias de codificación y recuperación de la información.

© Ediciones Pirámide

Los escolares, fruto de la interacción entre su desarrollo cognitivo y las experiencias con sus contextos de socialización más próximos, cada vez poseen una mayor cantidad de *conocimientos* y éstos cada vez admiten una mayor complejidad. Por ejemplo, los niños y las niñas de Educación Primaria conocen más cosas sobre la historia, la geografía, la física, las matemáticas, etc., pero también cada vez desarrollan más competencias que les permiten establecer relaciones entre estos dominios. Así, pueden establecer conexiones entre el descubrimiento de América, la noción de la forma de la Tierra, dónde se sitúa América del Sur, del Norte o Centroamérica...

Y, por último, a partir de los 6 años mejoran las habilidades de *metamemoria*. A partir de esta edad, son más conscientes de sus procesos cognitivos y de cómo regularlos y controlarlos. Sin embargo, como en el caso de la memoria estratégica, estas habilidades se van adquiriendo de manera gradual. Así, antes de los 5-6 años saben que es más fácil recordar algo familiar, reconocer que evocar, recordar listas cortas que largas y que las cosas se olvidan con el tiempo. Sin embargo, aún no saben adaptarse totalmente a la tarea, que recordar la esencia de la información es más fácil que recordarla literalmente, que es más fácil recordar los elementos relacionados y suelen hacer una sobreestimación de sus competencias memorísticas (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005).

Precisamente, para algunos investigadores (Reyna, 2004; Reyna y Brainerd, 1995 citado en Santrock, 2010) un aspecto clave para entender las mejoras en las habilidades de memoria de los escolares tiene que ver con lo que ellos llaman *teoría del trazo difuso*. Entienden que existen dos formas de representación de la información en la memoria: recordar la información literalmente con todos los detalles o recordar la esencia o idea más importante. Los preescolares tienden a utilizar más el recuerdo literal mientras que los escolares cada vez más se centran en la idea principal cuando tienen que almacenar y recuperar un contenido. Esto hace que los alumnos y alumnas de Primaria sean más competentes en tareas que requieren almacenaje y recuperación de información, ya que los trazos difusos suelen ser más persistentes y duraderos que los trazos literales.

En definitiva, desde el punto de vista evolutivo, las habilidades de memoria progresan porque se ponen en marcha procesos de control para recodar más, mejor y de forma más persistente. Veamos en qué consisten estos procesos de control o estrategias de memoria.

### 1.3.2. *Estrategias de memoria*

Las estrategias de memoria se refieren a la habilidad para trazar, de forma consciente, un plan o táctica que nos ayude a almacenar y recuperar mejor la información.

Entre las estrategias de memoria para guardar o almacenar la información, encontramos las ayudas externas de memoria, el repaso, la elaboración y la organización (Papalia, Olds y Feldman, 2010). Sin embargo, debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones, estas estrategias son útiles tanto para el almacenamiento como para la recuperación.

Las estrategias basadas en las *ayudas externas de memoria* consisten en la utilización de algún elemento externo a la persona que sirve de clave para recordar cierta información. En este caso, sería una estrategia utilizada tanto para almacenar como para recuperar la información. Por ejemplo, cuando nos cambiamos el anillo de dedo para devolver al compañero el libro que nos prestó, o cuando hacemos la lista de la compra.

También empleamos estrategias que no requieren este apoyo externo. La más simple sería la del *repaso*. Mediante el repaso repetimos, de forma consciente, la información a retener. Por ejemplo, cuando se repite una y otra vez los elementos de la tabla periódica.

Algo más compleja sería la estrategia de *elaboración,* en la que se asocian los elementos a recordar creando un referente común. Este referente común puede ser arbitrario, por ejemplo, si formamos frases con los elementos químicos de la tabla periódica. En este caso estaríamos empleando una estrategia de elaboración simple. O bien, puede ha-

© Ediciones Pirámide

ber alguna conexión entre el significado del referente y la información a recordar, sobre todo mediante analogías o metáforas. Por ejemplo, cuando asociamos el concepto de «esquemas de conocimientos» a un árbol o una red. En este último caso estaríamos utilizando una estrategia de elaboración algo más compleja.

Pero la estrategia que reestructura de forma más directa el significado de los elementos a recordar es la estrategia de *organización*. Ésta consiste en agrupar los elementos a recordar en función de algún criterio o categoría significativa. Por ejemplo, si para recordar una serie de juguetes los agrupo en función de si son de construcción, para jugar al aire libre, etc., o si reconozco la organización interna de los elementos de la tabla periódica.

Todas estas estrategias nos ayudan a recordar porque o bien disponemos de alguna «prótesis» que nos hace más fácil el almacenamiento y recuperación de la información (ayudas externas de memoria), o bien nos facilita la condensación de la información (si conseguimos agrupar los elementos de la tabla periódica en nueve frases, el número de unidades de información a recordar se reduciría notablemente), o bien tanto nos condensa la información como nos la impregna de sentido significativo (como la elaboración compleja y, en mayor medida, la organización).

### 1.3.3. *Hacia el buen uso de la memoria*

Como maestros y maestras hemos de potenciar el desarrollo de una memoria estratégica en nuestros alumnos y alumnas. Sabemos que el empleo de estrategias de memoria suele establecerse a partir de la Educación Primaria, pero su desarrollo es gradual y, bajo ciertas condiciones, puede y debe estimularse en edades más tempranas.

A continuación, presentamos algunos aspectos que pueden contribuir a la promoción de un buen uso de la memoria:

- Plantearnos como objetivo de aprendizaje la comprensión de la nueva información, de modo que el alumno o la alumna le dé sentido a la misma.
- Cuidar la presentación del material y actividades a trabajar. Emplear contenidos motivadores, tener en cuenta los intereses e inquietudes de los alumnos y las alumnas, plantear tareas abiertas que requieran organización y elaboración por parte del aprendiz...
- Animar a comprender la información, a elaborarla, personalizarla..., utilizando diversas estrategias, por ejemplo, podemos hacer de modelos en los primeros momentos, que nos vean aplicar estrategias de memoria en las tareas, para que poco a poco las vayan desempeñando los alumnos y alumnas de forma más autónoma.
- Trabajar con un modo de evaluación que promueva un aprendizaje comprensivo.

En definitiva, promocionar que los alumnos y las alumnas desarrollen competencias para aplicar un uso más estratégico de la memoria.

**RECUERDA**

El desarrollo de los procesos atencionales y de memoria es fruto de la interacción de la maduración biológica y de la estimulación ambiental. Con la edad se gana en control interno, cada vez más atendemos a lo que queremos atender y aplicamos la mejor fórmula para recuperar lo que deseamos recordar. La atención y la memoria necesitan el desarrollo de habilidades metacognitivas para que se dominen, de ahí que progresen de forma más lenta que los procesos perceptivos, aunque son y deben ser objeto de entrenamiento y mejora, sobre todo su uso estratégico.

© Ediciones Pirámide

## 2. INTERPRETAR, COMPRENDER Y REFLEXIONAR SOBRE EL MUNDO QUE NOS RODEA

Los procesos cognitivos anteriores nos abren las puertas al mundo exterior, permitiendo la interacción con los objetos y personas de nuestro alrededor. Son estas interacciones las que nos facilitan la optimización de las habilidades cognitivas necesarias para comprender el mundo.

Los avances en la comprensión del entorno siguen un curso progresivo, encadenándose las competencias cognitivas de una etapa a la siguiente. En este apartado describiremos cómo se desarrollan estas competencias cognitivas desde el nacimiento a la edad escolar. Debemos mencionar que muchos de los contenidos que a continuación se exponen están basados en las aportaciones de J. Piaget, aunque se van a analizar desde la óptica actual. Aunque la secuencia de adquisición de los logros cognitivos propuesta por J. Piaget sigue siendo avalada en muchos aspectos, otros han sido rebatidos y reformulados. En este sentido, los resultados de las investigaciones actuales apuntan que los niños y las niñas son mucho más competentes de lo que este autor pensaba.

### 2.1. Características generales del pensamiento en bebés

Hemos visto que el sistema sensorial de los bebés completa su maduración muy pronto, por lo que pueden ver, oír, tocar... desde los primeros momentos. Esto hace posible que también pongan en marcha procesos de pensamiento, al principio muy ligados a la acción y el movimiento, aunque también desarrollan las primeras representaciones mentales.

#### 2.1.1. *Conocimiento vinculado a la acción*

En los inicios, los procesos de pensamiento muestran un carácter eminentemente práctico, en el sentido de estar ligados a los movimientos que se llevan a cabo. Así, el bebé que patalea en su cuna y, de forma azarosa, observa que se desencadena un sonido interesante, intentará que vuelva a repetirse este espectáculo tan atractivo. Los bebés parecen conocer el mundo a través de sus acciones sensoriales y motoras. Al principio, estas acciones son de naturaleza más refleja e involuntaria, ganando intencionalidad a medida que aumentan sus experiencias con el entorno.

Estas acciones que, al principio por casualidad, desencadenan un espectáculo interesante que el bebé intentará reproducir una y otra vez se denominan reacciones circulares. Durante los dos primeros años de vida, estas reacciones circulares constituyen una herramienta básica para el desarrollo de las competencias cognitivas. Veamos cómo evolucionan.

Las *reacciones circulares primarias* (desde 1-4 meses de edad). Son acciones que surgen de forma casual y que el bebé repite una y otra vez; siempre son actividades motoras centradas en su propio cuerpo, sin intervenir objetos u otras personas. Por ejemplo, el hábito de chuparse el pulgar. El bebé obtiene unas consecuencias agradables tras su acción, por lo que tiende a repetirla para mantener esas sensaciones. En estos momentos, el bebé parece no distinguir con claridad su yo del mundo exterior.

Las *reacciones circulares secundarias* (desde los 4-8 meses de edad). También se intentan reproducir acciones con consecuencias placenteras, pero en este caso los efectos de sus actos se reflejan en el mundo exterior. Se interesan más por lo que ocurre a su alrededor. Por ejemplo, cuando el bebé tira la cuchara y suena al chocar contra el suelo.

A partir de los 8 meses, pueden coordinar de forma intencional distintas reacciones circulares secundarias, dando lugar a secuencias de acciones más complejas. Además, sus conductas tienen una meta e incluso pueden prever algunos acontecimientos. Por ejemplo, cuando tira de la argolla del peluche para que suene la música.

Las *reacciones circulares terciarias* (desde los 12-18 meses de edad). De nuevo, se repiten las acciones una y otra vez, pero en este caso se introducen variaciones para experimentar con las pro-

© Ediciones Pirámide

piedades de los objetos. Por ejemplo, cuando realizan encajes con los bloques de construcción.

A lo largo de este proceso, los bebés tienden a despegarse del mundo de las acciones para ir introduciéndose en el mundo de la representación mental. Así, a partir de los 18 meses, los bebés empiezan a *«pensar»* en los acontecimientos y sus consecuencias, sin tener que pasar previamente por la acción. Dejan de utilizar únicamente el método de ensayo-error para solucionar los problemas con los que se topan, más bien parecen buscar las soluciones mentalmente. Por ejemplo, ante la imposibilidad de continuar su recorrido montada en su correpasillos, Elena, a sus 19 meses, no tantea con distintas acciones, sino que tras «pararse a pensar» decide bajarse, retirar el obstáculo y volverse a subir para continuar su camino.

### 2.1.2. *Origen de las representaciones mentales*

Aunque en los dos primeros años de vida la cognición está muy vinculada a aspectos sensoriomotores, desde muy pronto también manifiestan conductas que revelan la existencia de habilidades de representación a nivel mental. Algunos ejemplos pueden verse en la noción de permanencia del objeto, la imitación diferida, el juego simbólico o las primeras palabras (Delval, 1994).

La *permanencia del objeto* consiste en comprender que los objetos siguen existiendo aunque no los podamos percibir en ese instante. Al principio, a los bebés les cuesta distinguir entre sí mismos y lo que les rodea; creen que si no pueden ver o sentir un objeto éste ha dejado de existir. Así, si el bebé está ante un objeto por el que muestra interés y se lo tapamos, éste deja de prestar atención, como si el objeto hubiera desaparecido. Sin embargo, las investigaciones apuntan que, desde muy pronto (incluso desde los tres meses y medio), los bebés poseen cierta representación de los objetos y sus propiedades (Ballairgeon y DeVos, 1991 citado en Moreno Ríos, 2005).

A pesar de esto, la noción de permanencia del objeto se va adquiriendo de forma progresiva a lo largo de los dos primeros años de vida. Al principio, el bebé parece necesitar apoyarse en ciertas claves perceptivas para comprender que el objeto sigue existiendo. Por ejemplo, el objeto tiene que estar parcialmente oculto o el bebé tiene que haber seguido visualmente la trayectoria para que intente buscarlo. Recordemos a la familia que presentamos al principio de este capítulo. Elena, de 16 meses, aún no puede inferir que su chupete puede estar en el bolsillo de su hermano cuando no lo encuentra en la mano de éste. Sin embargo, en poco tiempo dominará la permanencia del objeto y buscará el chupete en los lugares donde pueda encontrarse, probablemente intentará meter la mano en el bolsillo de Ángel.

Otra de las manifestaciones de la emergencia de las habilidades de representación la encontramos en la *imitación diferida*. Consiste en recuperar e imitar conductas que no están percibiendo en ese momento, sino que tuvieron lugar previamente. Esta habilidad también se adquiere de forma gradual. Al principio los bebés pueden imitar conductas que están dentro de su repertorio al mismo tiempo que las observan en otros. Por ejemplo, cuando sacan la lengua al tiempo que el adulto también lo hace. Sin embargo, hacia el final del segundo año de vida, pueden imitar conductas que percibieron tiempo atrás. Pueden hacerse una representación mental de la conducta que observaron y emitirla. Por ejemplo, cuando el bebé juega con los juguetes de su hermano mayor, tal y como vio a éste hacerlo la tarde anterior.

Precisamente, el *juego simbólico* está muy relacionado con esta capacidad de imitación y representación. En el juego simbólico los niños y las niñas suelen representar o simular situaciones cotidianas. Por ejemplo, simulan que están comiendo, utilizando su mano a modo de plato y su dedo como cuchara.

Por último, la aparición de las *primeras palabras* también supone un claro ejemplo de las competencias representacionales de los bebés. Como se recoge en el capítulo del desarrollo del lenguaje, estas palabras al principio se refieren a cosas familiares e importantes y para determinadas acciones, con un claro componente pragmático (pedir, quejarse o preguntar). De nuevo, encontramos la mis-

© Ediciones Pirámide

ma progresión. Al inicio, las representaciones mentales necesitan vincularse a aspectos concretos de la realidad, a lo que percibimos o hacemos, para poco a poco ir despegándose de los aspectos tangibles y moverse en ámbitos más simbólicos y de representación mental.

#### 2.1.3. *Estimulación del pensamiento en bebés*

A la hora de estimular el pensamiento en los bebés debemos tener en cuenta, al menos, dos cuestiones básicas. Por un lado, los bebés desarrollan los aspectos cognitivos a través de actividades sensoriomotoras. En segundo lugar, durante los dos primeros años de vida emergen habilidades de representación de sí mismos y el mundo exterior. Por tanto, para promocionar su pensamiento debemos conjugar ambos aspectos, planteando actividades en las que intervengan los sentidos y el movimiento, al tiempo que se potencien las representaciones mentales.

Así, a través de la manipulación de juguetes y objetos cotidianos se pueden estimular competencias simbólicas y de representación. Por ejemplo, reforzando la noción de permanencia del objeto (escondiendo los objetos o parte de ellos), promocionando el desarrollo de la memoria (si escondemos objetos y más tarde pedimos que los busquen), incitando al desarrollo de la noción de causa-efecto (si hacemos que accione el interruptor de la luz para apagarla y encenderla), desarrollando nociones de estructuración espacial (arriba-abajo, derecha-izquierda) o estimulando habilidades de clasificación (discriminando objetos en función de características como el color, tamaño...).

Por otra parte, con la estimulación del lenguaje también desarrollamos aspectos cognitivos y de representación, para lo que podremos servirnos de canciones, cuentos y juegos de palabras (por ejemplo, los juegos y canciones en los que se reconocen las partes del cuerpo, las nociones espaciales, el tamaño, los colores...). Estas interacciones contribuyen, además, a formar representaciones del mundo social (qué modos de interacción con los demás son los más ajustados, cómo comprender y expresar los deseos y emociones, cuáles son las costumbres y normas sociales...) que serán muy útiles para el desarrollo no sólo del pensamiento, sino también de las competencias socioafectivas.

Otra herramienta muy útil, que aparece al final de esta etapa, es el pensamiento simbólico, y con éste el juego simbólico. Podremos propiciar este tipo de juegos con el que se desarrollan habilidades para moverse en el mundo de la representación a través de la experimentación y la acción.

Por último, es importante que el bebé aprenda a reconocer rutinas en la organización de su vida diaria. Reconocer qué se hace antes, qué se hace ahora y qué viene después le ayuda a construir nociones temporales (después de descansar viene un momento de juego, luego la comida y después el aseo), estimulando así sus competencias representacionales.

### 2.2. Nuevas formas de pensar y razonar en los niños y niñas de 2 a 6 años

A partir de los dos años de vida, el desarrollo de las competencias lingüísticas y los avances en la representación mental van a posibilitar nuevas formas de pensar y razonar, que harán mejorar notablemente su comprensión del mundo que les rodea. Por tanto, los preescolares consiguen enormes avances en sus competencias cognitivas y a un ritmo vertiginoso, aunque también es cierto que les queda un largo camino por recorrer.

#### 2.2.1. *Cambios y avances respecto a la etapa anterior*

Si comparamos a un bebé de 18 meses con un niño o una niña de 4 años, sin duda, podríamos describir muchas situaciones que reflejan un salto cualitativo y cuantitativo en su forma de pensar y entender el mundo. Por ejemplo, a los cuatro años el niño o la niña manifiesta un gran dominio del uso del lenguaje, pudiendo establecer conversaciones realmente complejas con él o ella. Empieza a inte-

© Ediciones Pirámide

resarse por comprender y dar explicación a las cosas que ocurren a su alrededor (lo pregunta todo: ¿dónde van las personas cuando se mueren?, ¿cuál es el último número de todos?...). Además, puede ponerse en el lugar de su hermana pequeña y hablar de forma distinta cuando se dirige a ella. También, puede clasificar sus muñecos o personajes de acción (los que pertenecen al pueblo del mar, al pueblo de la tierra, al pueblo del bosque y al del aire). Éstas son algunas de las situaciones que pueden ayudarnos a ilustrar los cambios y avances en las competencias cognitivas de los y las preescolares respecto a la primera infancia.

Vemos que el desarrollo cognitivo es algo progresivo: algunas de las competencias que se iniciaron en los dos primeros años se consolidan en la etapa preescolar, aunque también surgen nuevas habilidades que se completarán en los años escolares.

Si tuviéramos que poner una etiqueta al tipo de cognición o pensamiento en la edad preescolar ésta sería: pensamiento simbólico. Mediante la utilización de símbolos, los preescolares son capaces de distanciarse de la realidad. Gracias a los símbolos, los niños y las niñas pueden pensar y recuperar información que no está presente en ese momento. Por tanto, este tipo de pensamiento permite que los y las preescolares consoliden su capacidad de representación, avancen hacia un tipo de razonamiento más lógico y progresen en las habilidades de categorización o clasificación (Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2005).

*La capacidad de representación*. En esta etapa se consolida la habilidad de representarse mentalmente la información, que empezó a surgir en la etapa anterior. Algunas manifestaciones de esta capacidad las encontramos en los tipos de juegos que llevan a cabo y en la comprensión de la noción del número.

Por ejemplo, los y las preescolares suelen implicarse en juegos simbólicos (subirse a un palo como si fuera un caballo) o en juegos sociodramáticos (jugar a las tiendas). Esto se detalla en el capítulo 9.

También se manejan muy bien con los números y sus propiedades. Ya en los dos primeros años, los bebés adquieren algunas nociones del orden numérico y de comparación de cantidades (más grande o más pequeño). Sin embargo, en la edad preescolar se consolidan muchas de las nociones numéricas, como la cardinalidad (¿cuántos lápices hay sobre la mesa?) o la ordinalidad (¿de qué color es el segundo lápiz de los que hay sobre la mesa?) y algunas sumas y restas simples. Además, al final de la etapa preescolar son capaces de elaborar algunas estrategias intuitivas para sumar, apoyándose en algo tangible como los dedos u otros objetos (Naito y Miura, 2001 citado en Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010).

*Una lógica intuitiva*. Aplican el razonamiento a los sucesos que ocurren a su alrededor, quieren conocerlo todo, sienten gran curiosidad por lo que ocurre en el mundo y aplican un razonamiento más bien ingenuo para dar una explicación y comprender qué está ocurriendo. Se manifiestan muy seguros de sus conocimientos y de su comprensión, aunque no sean muy conscientes de cómo han llegado a saberlo (Santrock, 2010). Si preguntamos a un preescolar alguna cuestión y no lo sabe, seguramente dirá «no me acuerdo» o «ahora estoy cansado», sin llegar a ser consciente de que lo que le ocurre es que no lo sabe.

Además, progresan en la capacidad de cambiar de perspectiva, pueden ponerse en otro punto de vista distinto al suyo, sobre todo en situaciones familiares y de las que ellos/as formen parte. Por ejemplo, en un estudio clásico sobre la capacidad de entender que las personas pueden albergar falsas creencias, se les presentaba a preescolares de distintas edades una viñeta en la que aparecía la siguiente situación: se encuentran dos niñas llamadas Sally y Ana, Sally tiene una cesta y Ana una caja. A continuación, Sally introduce una canica en su cesta delante de Ana, después Sally se marcha a dar un paseo. Mientras Sally está fuera de la escena, Ana coge la canica de la cesta y la introduce en su caja. Más tarde vuelve Sally y quiere jugar con su canica. Después de ver la escena, se le pregunta al preescolar: ¿dónde crees que buscará Sally su canica, en la cesta o en la caja? La mayoría de los niños pequeños contestaban en función de su propio punto de vista, creían que la niña protagonista haría lo

© Ediciones Pirámide

mismo que ellos, buscar en la caja. Sin embargo, como hemos apuntado, los preescolares manifiestan una mejor adopción de perspectivas cuando forman parte de la escena. Retomemos, de nuevo, la familia de Ana y Luis. Imagina que Luis está en el jardín jugando a la pelota con Daniel (4 años) y con Ángel (5 años), en ese momento Luis oye que suena el teléfono y se ausenta para atenderlo, pero antes deja la pelota en un cesto azul para que no siga el juego. Mientras Luis está en el interior de la casa, Daniel coge la pelota y la cambia a un cesto de color rojo. Seguramente, Ángel sonreirá porque imagina que su padre cuando vuelva buscará la pelota en el cesto equivocado.

También muestran cierta comprensión de la causalidad, sobre todo si se cumplen las condiciones anteriores: que sea un contenido familiar y que formen parte de la situación. Si observamos las conversaciones de los y las preescolares entre sí o con los adultos cercanos, seguro que encontraremos muchos ejemplos que muestran un pensamiento causal («No llores, mamá no te da el biberón porque está caliente», «Hoy no voy al cole porque estoy malito»...).

El desarrollo de estas habilidades cognitivas les va a permitir mejorar en sus relaciones interpersonales. En estas edades los preescolares empiezan a elaborar toda una *teoría de la mente* de los estados mentales de los demás. Por ejemplo, su mayor complejidad cognitiva permite a los niños y niñas de 4 años entender que una misma situación puede tener distintos significados para cada uno de sus protagonistas, en función de sus expectativas, intereses previos, etc. (Palacios, González y Padilla, 1999). Al mismo tiempo, son capaces de hacer distintas interpretaciones del comportamiento de los demás en función de su intencionalidad (no es lo mismo hacer daño a un compañero porque te has tropezado y has caído encima de él, que tirarte de forma intencionada sobre el compañero haciéndole daño). Sin duda, las distintas dimensiones del desarrollo se encuentran interrelacionadas y los avances cognitivos van a promover unas mejores y más ajustadas relaciones sociales, y viceversa.

*Progresos en la clasificación*. A partir de los cuatro años los niños y niñas pueden clasificar en función de dos criterios, por ejemplo, la forma y el color (Papalia, Olds y Feldman, 2010). Pueden clasificar mejor si el número de elementos es reducido o si lo que tienen que clasificar les resulta familiar. Pensemos, si no, en el niño que clasifica sus muñecos o personajes de acción.

### 2.2.2. *Limitaciones en el pensamiento a estas edades*

Al pensamiento de los preescolares se le suele denominar «preoperatorio», «prelógico» o «intuitivo», que fue el término que J. Piaget empleó para identificar este estadio del desarrollo infantil (Delval, 1994). Estas etiquetas señalan la habilidad de los niños y niñas de estas edades para aplicar *cierta* lógica a la hora de comprender lo que pasa a su alrededor. Aunque son capaces de reflexionar sobre diversos acontecimientos del mundo que les rodea, aún cometen algunos errores al intentar explicarlos.

Uno de los rasgos más importantes del pensamiento preescolar y que influye en muchas de sus limitaciones es la **centración.** Los niños y las niñas de estas edades suelen centrarse en un único aspecto de la realidad, presentando dificultades para tener en cuenta varias dimensiones de la situación al mismo tiempo. Recordemos el episodio en el que Ángel se muestra muy enfadado porque cree que su hermano tomará más batido de chocolate que él, pues el vaso es más alto que el suyo. Ángel se centra en la altura del vaso, no tiene en cuenta de forma simultánea la altura y la anchura del recipiente. Se centra en lo más llamativo a nivel perceptivo, la altura del batido de chocolate. A estas edades la información que les llega por los sentidos (apariencia perceptiva) tiene un fuerte poder sobre sus razonamientos.

La centración hace que también tengan dificultades para dominar el concepto de conservación. A través de la conservación comprendemos que dos elementos se mantienen iguales a pesar de que cambie su apariencia. Por ejemplo, Ángel no entiende que no cambia la cantidad de batido de chocolate por alterar su forma, ahora más alto y estrecho. De

© Ediciones Pirámide

igual modo, tampoco puede desandar mentalmente el camino, no entiende que una acción puede revertirse y volver a la situación inicial. Ángel no comprende que el batido de su hermano puede volver a su taza inicial y que, por tanto, su razonamiento entraría en contradicción. Esta *irreversibilidad* de pensamiento dificulta el dominio de la conservación.

Otra forma de centración es el egocentrismo infantil. A los niños y niñas preescolares les cuesta ponerse en un punto de vista distinto al suyo. Una prueba clásica para comprobar la capacidad de adopción de perspectivas distintas a la propia es la prueba de las tres montañas de Piaget (véase figura 5.1). En ella se muestra al preescolar una maqueta con tres montañas como las de la figura y se le pide que diga cómo verá las montañas otro niño situado en frente, al otro lado de ellas. La mayoría de los preescolares creen que el otro niño verá lo mismo que ellos, les cuesta descentrarse de su propio punto de vista. Sin embargo, investigaciones posteriores han demostrado que, como indicábamos más arriba, cuando la prueba de adopción de perspectivas tiene un contenido más familiar y, por tanto, los niños y las niñas se sienten más involucrados en la situación, muestran mejores habilidades para ponerse en el lugar de otra persona. Además, es una habilidad que se va desarrollando de forma progresiva. Existe un juego infantil muy popular y frecuente, a través del cual podemos hacernos una idea de cómo va evolucionando la adopción de perspectivas: el escondite. Al principio, los bebés se tapan los ojos con sus manos y piensan que el adulto no los ve. El niño pequeño se esconde una y otra vez en el mismo sitio, sin sospechar que quien le busca ya tiene alguna pista de dónde puede estar. Finalmente, pueden incluso llegar a dejar «falsas pistas» a quien intenta encontrarlo, mostrando evidencias de que son capaces de ponerse en el punto de vista de su compañero o compañera de juego.

Esta capacidad de centración también se encuentra relacionada con su desarrollo moral, es decir, con el conocimiento de lo que está bien y de lo que está mal. A estas edades suelen basarse en criterios externos más que internos para juzgar si algo está bien o mal; para ello se centran en cuestiones observables y tangibles. Lo importante es analizar las consecuencias del acto en cuestión, si se atienen a la norma está bien; si las transgreden debe ser castigado. Sin embargo, en determinadas situaciones más cercanas a su experiencia, los preescolares manifiestan un razonamiento moral más flexible y avanzado. Por ejemplo, Smetana (1981, citado en Palacios, González y Padilla, 1999) encontró que los preescolares son capaces de distinguir entre lo que son normas morales y convencionales. De este modo, piensan que es mucho peor o más grave agredir a un compañero o compañera que guardar los juguetes en un sitio equivocado. A partir de los 9-10 años van a ser capaces de distinguir entre normas morales y convencionales incluso ante situaciones y contenidos no familiares (por ejemplo, ante la presentación de casos a través de los clásicos dilemas morales).

Estas limitaciones en el pensamiento les hacen razonar de forma intuitiva, con un razonamiento aparentemente lógico pero que comete algunos errores. Cuando buscan explicaciones o las causas de algún acontecimiento, no inducen ni deducen, más bien *transducen*. El razonamiento transductivo consiste en relacionar dos sucesos que suceden

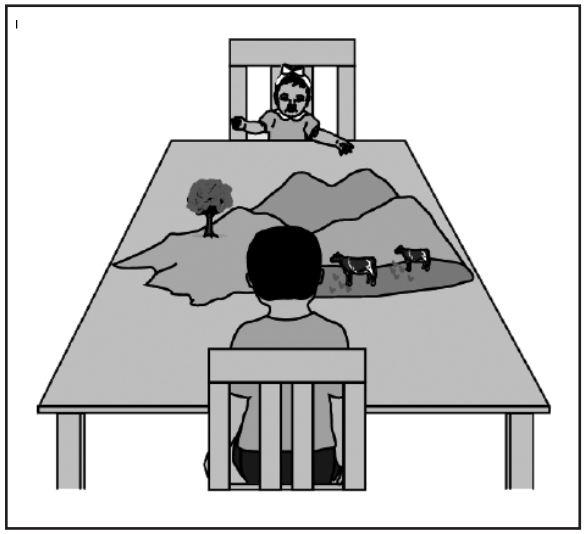


Figura 5.1.—Prueba de las tres montañas.

© Ediciones Pirámide

próximos en el tiempo, exista o no una relación lógica entre ellos. Por ejemplo, si siempre ven su serie favorita tras el baño, pueden pensar que no televisan la serie porque él no se ha bañado ese día.

Una de las consecuencias de este tipo de pensamiento «cuasi lógico» son manifestaciones como el animismo, artificialismo, finalismo o fenomenismo. En el *animismo* los preescolares tienden a atribuir vida a objetos inanimados. Así, podemos oír al preescolar exclamar que el cielo está muy enfadado y grita mucho cuando hay tormenta. Bajo el *artificialismo* creen que todas las cosas han sido construidas por el ser humano o por algún tipo de entidad divina (pueden preguntarse: «¿quién ha hecho el mar?»). También suelen ofrecer una explicación causal a fenómenos que suelen ocurrir unidos, a lo que se llama *fenomenismo* («hay tormenta porque mi mamá está muy enfadada»). En el *finalismo,* los preescolares piensan que tiene que haber una causa o fin para todo («hace viento para que los árboles no estén siempre quietos»).

En resumen, ¿cómo es el pensamiento de los preescolares? Desean comprender y saber más del mundo que les rodea, buscan dar un sentido a lo que ocurre a su alrededor intentando aplicar un razonamiento y una lógica aún inmaduras, que comete errores cuando aparecen datos contradictorios, dejándose engañar por los rasgos perceptivos más sobresalientes de la situación. Sin embargo, ellos y ellas siguen en su empeño de dar coherencia a lo que ocurre en el mundo, elaborando sus propias teorías e hipótesis.

#### 2.2.3. *Implicaciones educativas: algunas propuestas de actuación*

Teniendo en cuenta lo anterior, se esbozan algunas pautas de intervención para optimizar las competencias cognitivas de los y las preescolares:

- Aprovechar su inagotable curiosidad por comprender el mundo.
- Trabajar con materiales que pueda ver, tocar, oír..., procurando que la nueva información esté apoyada en un soporte perceptivo.
- Utilizar contenidos que les sean familiares y en los que el niño o la niña pueda verse como protagonista.
- Desarrollar el conocimiento de la realidad a través del juego. Por ejemplo, mediante adivinanzas y acertijos.
- Estimular el desarrollo de conceptos que requieren un mayor nivel de abstracción a través de la propia experiencia. Por ejemplo, trabajar las nociones espacio-temporales pidiéndoles que narren hechos o sucesos vividos en otros momentos y lugares. Comprender las nociones básicas del número (cantidad, orden, suma, resta...) a partir de situaciones que experimentan, como repartir la tarta de cumpleaños entre todos y todas.

### 2.3. Nuevas formas de pensar y razonar en los niños y niñas de 6 a 12 años

Los niños y las niñas en edad escolar desarrollan un pensamiento más lógico, superando poco a poco las limitaciones de la etapa anterior; sobre todo dejan de ser tan dependientes de las apariencias perceptivas de su entorno y pueden tener en cuenta varios aspectos de la realidad al mismo tiempo. Sin embargo, aunque pueden aplicar la lógica a los objetos de su alrededor y realizar operaciones mentales con ellos, no son capaces aún de moverse en el plano puramente abstracto.

#### 2.3.1. *Cambios y avances respecto a la etapa anterior*

En estas edades se consiguen grandes avances en la forma en la que organizan el mundo que les rodea, a ello contribuye la mejora en las habilidades de representación, la adquisición del razonamiento lógico y los progresos en la capacidad de clasificación.

*Avances en la representación*. En primaria, los niños y las niñas ya son capaces de moverse por el vecindario, pueden ir solos y solas a la escuela, pue-

© Ediciones Pirámide

den leer mapas o maquetas que representan la realidad y dar información sobre estas representaciones (Papalia, Olds y Feldman, 2010). Es decir, progresan en sus habilidades de representación espacial.

También se producen avances en la noción de número, sus habilidades para las matemáticas mejoran notablemente. Aunque la habilidad para manejar los números en su forma más básica (sumas y restas) es algo universal, sin duda, la escuela dedica gran esfuerzo y tiempo al desarrollo de las nociones matemáticas. Durante la Educación Primaria se muestran capaces de resolver problemas matemáticos, sobre todo aquellos en los que se deben aplicar las operaciones más básicas para resolverlos. Sin embargo, pueden mostrar más o menos problemas en su resolución en función de lo familiar que les resulte el contenido del problema matemático. Dos problemas que teóricamente tienen la misma dificultad (en los que se solicita el mismo tipo de operación) pueden resultar más o menos difíciles de resolver en función del tipo de datos y de cómo se presenten. Si no, observad la facilidad de los niños y niñas para manejarse con sus colecciones de cromos o estampas: cómo las intercambian, saben cuántas tienen si compran un nuevo sobre, cuántas les quedan para terminar la colección, cuántos sobres necesitan comprar para tener 10 cromos más, cuántas les quedan si dan a su amigo algunas repetidas, incluso se adentran en nociones de probabilidad, pues saben cuál es el cromo más difícil de obtener y cuáles salen siempre repetidos... Sin embargo, cuánto les cuesta entender qué se les pide en los problemas matemáticos que aparecen en algunos libros de texto. Por tanto, la comprensión de las operaciones aritméticas se ve favorecida si partimos de contenidos cercanos, que resulten atractivos y que puedan manipular.

*Adquisición del razonamiento lógico*. Muchas de las dificultades que presentaba el pensamiento intuitivo de los preescolares se ven superadas en la edad escolar. Una de las más destacadas es la noción de conservación. Entienden que, a pesar de cambiar su aspecto perceptivo, los elementos siguen manteniendo sus propiedades. No se dejan engañar tanto por las características perceptivas más sobresalientes de los estímulos y pueden resolver muchas tareas de conservación mentalmente, sin necesidad de manipular los objetos. Una situación como la del mismo líquido que se vierte en vasos de distinta forma que presentamos en el inicio del capítulo, habría sido distinta ante niños y niñas de edad escolar. La comprensión de los principios básicos de la conservación habría permitido entender que existe la misma cantidad de batido de chocolate en uno y otro vaso.

Los importantes principios que contribuyen a consolidar la noción de conservación son la identidad, la reversibilidad y la descentralización.

El principio de *identidad* permite a los niños y niñas comprender que los elementos siguen siendo los mismos (mantienen su identidad) a pesar de cambiar su apariencia. Por ejemplo, el argumento que utilizan para entender que la cantidad de batido de chocolate es la misma en el vaso (más alto y estrecho) que en la taza (más baja y más ancha) es que el batido de chocolate vertido en el vaso sigue siendo el mismo, y no puede cambiar de cantidad por el solo hecho de cambiarlo de vaso.

La *reversibilidad* de pensamiento permite desandar mentalmente el proceso de transformación de un elemento y volver a su estado inicial. Los preescolares argumentarán que la cantidad de batido es la misma porque se puede volver a rellenar la taza de la que se partió y, entonces, los batidos de chocolate volverán a ser exactamente iguales.

La capacidad para *descentrarse* les permite no estar tan atados a las características perceptivas más sobresalientes, por lo que pueden tomar en consideración varias características de la realidad al mismo tiempo. Por ejemplo, Ángel se centra únicamente en la altura que alcanza el batido en el vaso. Sin embargo, los escolares argumentarán «que el vaso es más largo pero también es más estrecho, por lo que no tiene más cantidad por llegar más alto, una cosa compensa a la otra». Es decir, pueden considerar dos aspectos de la realidad de forma simultánea, la altura y la anchura del recipiente.

En esta etapa se adquiere la noción de conservación no sólo del líquido (que es el ejemplo que hemos seleccionado para ilustrar los conceptos tratados), también se desarrolla la noción de conser-

© Ediciones Pirámide

vación de la sustancia (si tenemos dos bolas de plastilina exactamente iguales y hacemos una salchicha con una de ellas, ¿cambia la cantidad?), de la longitud (al mostrar dos varillas con la misma longitud y desplazar una de ellas, ¿cambia la longitud?), del peso (tras pesar dos bolas de plastilina idénticas se transforma una de ellas, ¿seguirán pesando lo mismo?) y de volumen (cuando se introducen la bola y la salchicha en un recipiente con agua, ¿desplazan la misma cantidad de líquido?). Sin embargo, no todas se adquieren con la misma facilidad y al mismo ritmo. El pensamiento a estas edades está tan ligado a las situaciones concretas que les cuesta transferir la competencia adquirida en una tarea particular a otra con la misma lógica pero distinto contenido.

Estas competencias cognitivas permitirán al niño o a la niña comprender muchas de las cuestiones escolares (en matemáticas, conocimiento del medio, lengua...) y de la vida cotidiana, aunque, como decimos, su comprensión se verá facilitada por el tipo de contenido concreto con el que se trabaje. Le será más fácil si le es familiar, si puede operar sobre él, si se explicita su transferencia a otros contenidos...

*Avances en la clasificación*. Los escolares mejoran en sus habilidades de categorización, pudiendo realizar clasificaciones más complejas: formar jerarquías entre elementos *(clasificación jerárquica),* agrupar en función de las diferencias entre los elementos *(seriación)* e inferir la relación entre dos objetos a partir de la relación que ambos mantienen con un tercero *(inferencia transitiva)*.

La comprensión de las relaciones familiares de distintas generaciones a través de su representación en un árbol genealógico es un claro ejemplo de la habilidad para clasificar jerárquicamente (Santrock, 2010). Los escolares comprenden que se puede ser abuela, madre e hija de forma simultánea. Valga otro ejemplo, entienden que se puede ser andaluz, español y europeo al mismo tiempo.

También pueden realizar una *seriación* con los elementos a clasificar, ordenándolos en serie en función de un criterio. Pueden ordenar sus juguetes de los más nuevos a los más viejos, clasificar los colores de una paleta de pintura con tonos grises, del más claro al más oscuro...

Por último, realizan *inferencias transitivas* cuando conocen la relación entre dos elementos por lo que ambos tienen en común con un tercero. Por ejemplo, si al presentar a la familia de Ana y Luis decimos que María es mayor que Ángel, pero Ángel es mayor que Daniel, sabrán que María es la hermana mayor y que Daniel es el más pequeño de los tres.

**RECUERDA**

El pensamiento del alumnado de Educación Primaria se caracteriza por utilizar un razonamiento inductivo, que va de lo concreto a lo más general o abstracto. Los niños y las niñas a estas edades necesitan experimentar y manipular objetos tangibles para realizar las operaciones mentales.

### 2.3.2. *Limitaciones en el pensamiento a estas edades*

Aunque los y las escolares ya pueden operar mentalmente sobre muchos aspectos de la realidad, aún les queda mucho camino por recorrer en el desarrollo de sus competencias cognitivas. Aunque tienen un razonamiento lógico, éste necesita estar ligado a la realidad inmediata, les cuesta desarrollar un pensamiento lógico que se mueva en el mundo de las proposiciones, sin estar vinculado directamente a algo que sea concreto y tangible, que ellos puedan percibir.

Por ejemplo, los niños y niñas de Educación Primaria tendrán dificultades con el manejo de símbolos que representan a otros símbolos (pues no

© Ediciones Pirámide

acaban de encontrar ese referente tangible que necesitan), de ahí que no acaben de comprender cómo averiguar cuál es la incógnita en ecuaciones como ésta: $3x - 1 = 9 + x$. O, en el arte y la literatura, les costará comprender el sentido de las metáforas y alegorías. Por ejemplo, en nuestra cultura occidental suele representarse el concepto de «justicia» mediante la figura de una mujer con los ojos vendados (que representa la imparcialidad), una báscula en la mano izquierda (que simboliza la justa medida de los hechos) y una espada en la mano derecha (que alude a la firmeza de la ley). O recordemos los famosos versos que A. Machado dedica a la vida: *«Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante no hay camino, se hace camino al andar»;* de nuevo aparecen símbolos que representan a otros símbolos, y no será hasta la adolescencia cuando empiecen a comprender este tipo de proposiciones.

Por tanto, una de las principales limitaciones en el pensamiento de los escolares es su dificultad para moverse en términos puramente abstractos, para pensar en términos de «posibilidad» en lugar de en términos de «realidad». Esto implica que los escolares mostrarán dificultades ante tareas que requieran:

— *Pensar en lo posible o hipotético*. El pensamiento hipotético consiste en ser capaz de formular hipótesis, en la capacidad de pensar en otras realidades posibles a la que están viviendo. Por ejemplo, ¿qué habría ocurrido si Alemania hubiera ganado la Segunda Guerra Mundial?

— *Razonar de forma deductiva*. Consiste en poner en marcha un tipo de razonamiento que parte de lo más general hasta llegar a lo más concreto. Este tipo de razonamiento permite formular hipótesis ante los problemas que se planteen e ir comprobándolas de forma sistemática, sin necesidad de manipular previamente la realidad. Imagina a un escolar que se enfrenta al siguiente problema:

  • «Queremos tomar un postre muy completo que tenga fruta, helado y dulce. De fruta tenemos naranja, plátano y manzana. También tenemos helados de vainilla, chocolate, frambuesa y pistacho. Y dos tipos de dulces: tarta de limón y dulce de leche. ¿Entre cuántos tipos de postre puedo elegir?»

    Durante el problema se le presentan fotografías con todas las opciones ofertadas. Los escolares pueden llegar a resolver el problema, pero necesitarán manipular las fotografías e ir haciendo cada una de las posibles combinaciones y anotándolas. Mientras que los adolescentes pueden resolver este tipo de problemas sin tener que manipular los tipos de postre, simplemente realizarán la siguiente operación $3 \times 4 \times 2 = 24$.

— *Pensar sobre proposiciones*. A los escolares les costará aplicar la lógica a los enunciados proposicionales, y necesitarán algún tipo de apoyo tangible para poder resolverlos. Por ejemplo, si les decimos que he guardado un refresco en el frigorífico y éste es de naranja y no es de naranja, y les preguntamos: ¿crees que es cierto? Muchos niños y niñas nos dirán que no pueden saberlo, pues no han visto el color del refresco. Aún se muestran muy dependientes de lo concreto, y no son capaces de percibir la contradicción que encierra el enunciado.

Todas estas características son propias del *pensamiento formal,* que se desarrolla en la adolescencia y que comienza a fraguarse en los años escolares.

### 2.3.3. *Implicaciones educativas: algunas propuestas de actuación*

A continuación destacamos algunas propuestas de actuación en el aula que tienen en cuenta el tipo de pensamiento de los escolares:

— Cuando se trabajen conceptos complejos o abstractos (el concepto de energía, los estados de la materia, la población, la Constitución...) utilizar apoyos materiales que ayuden a su

© Ediciones Pirámide

comprensión. Se puede hacer uso de las nuevas tecnologías (por ejemplo, vídeos de Internet, enciclopedias virtuales...) como herramienta de apoyo.
- — Plantear preguntas relevantes al alumnado, que le ayuden a centrarse en los aspectos más importantes para resolver los problemas de aprendizaje.
- — Introducir tareas de representación (como sumar, restar, ordenar, clasificar...) con problemas que requieran la manipulación de elementos, para poco a poco ir trabajando sin estos apoyos concretos.
- — Proponerse como objetivo educativo la transferencia de las competencias cognitivas de unos contenidos a otros. Por ejemplo, si se domina la conservación de los líquidos y no la del volumen, facilitar el traspaso de un contenido a otro.
- — Promover que los alumnos y alumnas expresen secuencias temporales y/o espaciales de las rutinas o actividades cotidianas que realizan. También se les puede pedir que recorran mentalmente el camino a la inversa. Por ejemplo, pedirles que nos cuenten el menú de lunes a viernes, para después hacerlo de viernes a lunes. O bien que recorran mentalmente el camino de la clase al patio del recreo y del patio del recreo al aula.

**RECUERDA**

El desarrollo de las competencias cognitivas es progresivo, no es una cuestión de todo o nada. En cada etapa se fraguan las habilidades que se completarán en la etapa siguiente. Puede destacarse una secuencia general que subyace a lo largo de todo el desarrollo cognitivo: al principio necesitamos apoyar nuestros procesos mentales en objetos, personas o sucesos que puedan ser percibidos o vividos, progresivamente nos vamos despojando de estos apoyos concretos para movernos en el terreno más conceptual y abstracto.

## 3. MÁS ALLÁ DE RECONOCER Y COMPRENDER EL MUNDO EXTERIOR: LA CONCIENCIA Y AUTORREGULACIÓN DE LOS PROCESOS COGNITIVOS

Hasta ahora nos hemos centrado en cómo el niño o la niña progresa en la forma de percibir, interpretar y reflexionar sobre los objetos y personas que están a su alrededor, sin embargo, una herramienta muy útil para desarrollar estas competencias cognitivas es la metacognición. La metacognición se refiere a lo que sabemos sobre qué y cómo pensamos, así como al control de las actividades mentales que ponemos en marcha cuando conocemos (Flavell, 1999). Es ese pensar sobre nuestro pensamiento.

Si nos fijamos en María, la hija mayor de la familia presentada al principio del capítulo, observamos que es capaz de reflexionar, de forma consciente, sobre sus propios procesos mentales. Reconoce que le resulta más fácil la comprensión que la expresión cuando se aprende una segunda lengua. Además, puede seleccionar, poner en marcha y valorar una estrategia concreta que pueda mejorar el aprendizaje de esta tarea.

### 3.1. Procesos metacognitivos: metaconocimiento y autorregulación

En el concepto de metacognición se pueden distinguir dos dimensiones: el metaconocimiento y la autorregulación cognitiva.

*¿Qué es el metaconocimiento?* Es la habilidad de conocer de forma consciente qué procesos men-

© Ediciones Pirámide

tales ponemos en marcha ante una situación de aprendizaje y cómo son éstos. Por ejemplo, reconocer las dificultades y fortalezas que tenemos al enfrentarnos a una tarea o reconocer qué tipo de estrategia podemos utilizar para mejorar nuestra actuación.

*¿Qué es la autorregulación metacognitiva?* Es la habilidad para regular los procesos mentales que se deciden poner en marcha al realizar una tarea de aprendizaje. Esta autorregulación implica la puesta en marcha de tres tipos de actividades metacognitivas: la planificación, la supervisión y la evaluación del resultado. Es decir, se trata de planificar o seleccionar qué tipo de estrategia de aprendizaje puede resultar más eficaz en esa situación, de ir supervisando y revisando lo que se va haciendo para asegurarnos que hemos elegido la estrategia adecuada y que la aplicamos correctamente y, por último, de hacer una evaluación final de los resultados.

Cuando nos enfrentamos a un problema de matemáticas, por ejemplo, en primer lugar, averiguamos qué nos están pidiendo y seleccionamos las operaciones necesarias para resolverlo (una suma, una resta...). A medida que lo resolvemos vamos comprobando que «estamos en el buen camino», que los pasos que damos son los que nos llevarán a la solución final. Por último, obtenemos el resultado y comprobamos si es coherente con los datos del problema y con la cuestión planteada.

La metacognición es una herramienta muy útil para superar con éxito las situaciones de aprendizaje. De hecho, una de las principales diferencias entre los alumnos y alumnas con dificultades en las tareas escolares y los que tienen éxito en ellas radica en un mayor dominio de las competencias metacognitivas. Si sabemos cómo hemos aprendido un contenido concreto en una situación de aprendizaje, podremos transferir esas competencias para aprender otro contenido. Desarrollar competencias para aprender cómo se aprende (el conocido «aprender a aprender» o «aprendizaje estratégico») dota al alumno o alumna de unas herramientas muy valiosas que les abrirán las puertas para alcanzar con éxito muchas de las tareas escolares y de su vida cotidiana.

### 3.2. Implicaciones educativas: algunas claves para el desarrollo metacognitivo

Apuntamos algunas claves para promocionar las competencias metacognitivas en la escuela:

- Cuando los niños y niñas entran en la educación primaria se produce un importante avance en su desarrollo cognitivo y, sin duda, las mejoras en sus habilidades metacognitivas tienen mucho que ver. Por tanto, la educación primaria es un buen momento para trabajar este tipo de competencias. El hecho de que a partir de los 6 años la mayoría de los niños y las niñas desarrollen la metacognición no supone que no deba empezarse a estimular en edades previas (recuerda, el desarrollo humano es progresivo) y tampoco que demos por hecho que, automáticamente, todos los alumnos y alumnas de Primaria se manejan bien en el terreno de la metacognición.
- Para que el alumno o la alumna desarrolle un pensamiento estratégico, la enseñanza también debe ser estratégica. Si el maestro o la maestra hace uso de una enseñanza estratégica, existen más garantías para que el alumno o la alumna desarrolle competencias metacognitivas.
- Siguiendo a Monereo et al. (2001), para facilitar un aprendizaje estratégico se deberían respetar los siguientes principios:
  - Explicitar el sentido y utilidad de la estrategia a utilizar.
  - Promover que se apliquen los procedimientos útiles para aprender en distintas materias, contenidos... Es decir, estimular la transferencia de lo aprendido en un contexto particular a otro distinto.
  - Planificar sesiones de aprendizaje en las que al principio el maestro o la maestra sea el responsable de cómo aprender para, poco a poco, ir cediendo esa responsabilidad al alumno o la alumna (el llamado traspaso de control o andamiaje).

© Ediciones Pirámide

- Conviene empezar con problemas de aprendizaje sencillos y con una única opción correcta, para ir pasando, a medida que el alumno o la alumna vaya ganando autonomía en el aprendizaje, hacia tareas más abiertas y complejas.
- Es importante prever unos momentos para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se han puesto en marcha (qué pasos se han seguido, qué resultados se ha obtenido...).

## 4. AMPLIANDO LAS POSIBILIDADES DEL PENSAMIENTO: IMAGINAR, CREAR, ANALIZAR...

Los educadores y las educadoras solicitan con mucha frecuencia a sus alumnos y alumnas que reciten, definan, describan, señalen y enumeren; sin embargo, les piden en mucha menor medida actividades en las que tengan que analizar, inferir, relacionar, resumir, criticar, creer, evaluar, esquematizar o replantear ideas. Tales exigencias cognitivas conducen a que muchos alumnos y alumnas brillantes, con buenos resultados académicos, terminen la escolarización obligatoria sin haber aprendido a pensar de forma crítica y profunda. En este apartado vamos a reflexionar sobre estos procesos de pensamiento cuyo desarrollo contribuye a ampliar los horizontes mentales de niños y niñas, así como a convertirlos en pensadores más eficaces.

### 4.1. Diversidad de inteligencias

Santrock (2010) define la inteligencia como un conjunto de capacidades que permiten al individuo resolver problemas y adaptarse a las experiencias de la vida diaria, aprendiendo de ellas. A partir de esta definición, la perspectiva defendida en los inicios del estudio de la inteligencia por autores como Binet, Wechsler o Spearman, según la cual se trata de una capacidad general, resulta limitada. Actualmente existe una inquietud bastante generalizada por localizar las diferentes capacidades o tipos específicos de inteligencia. En esta línea, la teoría triárquica de Sternberg (1986) describió tres tipos de inteligencia:

— *Inteligencia analítica:* habilidad para analizar, juzgar, evaluar, comparar y contrastar. Determina con qué eficacia las personas procesan la información, proponen soluciones y evalúan los resultados.
— *Inteligencia creativa:* habilidad para crear, diseñar, inventar, originar e imaginar. Permite comparar la información conocida y encontrar nuevas formas de unir los hechos, pensando de forma original.
— *Inteligencia práctica:* habilidad para evaluar una situación y decidir qué hacer (adaptarse, cambiarla o salir de ella). Determina la relación de las personas con su ambiente.

Según Sternberg (2003), los niños y las niñas que más se benefician de las prácticas educativas escolares convencionales son los que presentan una alta inteligencia analítica. Por su parte, el alumnado con alto grado de inteligencia creativa o práctica no suele estar entre los mejores de la clase, ya que ni unos ni otros se ajustan a las exigencias cognitivas escolares. Los primeros se caracterizan por dar respuestas originales y únicas que el profesorado no siempre valora, lo que puede conducir a la larga a una merma de su creatividad. Los niños y las niñas con alto nivel de inteligencia práctica poseen cualidades que les facilitan el éxito fuera del contexto escolar como, por ejemplo, sus excelentes habilidades sociales y su sentido común unidos a un gran pragmatismo eficaz.

Para Howard Gardner (1993, 2002) la *inteligencia* es la capacidad para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas y crear productos u ofrecer servicios en el ámbito cultural. Gardner plantea en su *teoría de las inteligencias múltiples* que las personas tenemos nueve inteligencias relativamente autónomas, aunque se combinen en el funcionamiento cognitivo: *visual-espacial, lógico-matemática, musical, verbal/lingüística, kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista y emocional.* La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de

© Ediciones Pirámide

las inteligencias desarrolladas cada una de un modo y a un nivel particular, producto de la dotación genética y de la interacción con el ambiente y la cultura, combinando y utilizando estas inteligencias de forma única y personal. En la siguiente tabla se recogen estos tipos de inteligencia, así como algunas actividades que pueden realizarse desde la escuela para facilitar su desarrollo.

TABLA 5.2

*Inteligencias múltiples de Gardner*

| Tipos de inteligencia | Descripción | Actividades |
|---|---|---|
| Visual | Habilidad para pensar y formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. | Dramatizaciones, «collages», rompecabezas, esquemas y gráficas, excursiones, uso de la tecnología, empleo de las artes visuales, lecturas de mapas, exposiciones... |
| Lógico-matemática | Habilidad para resolver problemas de lógica y matemáticas. | Crucigramas, laberintos, operaciones matemáticas, problemas numéricos, estadísticas y análisis, interpretación de esquemas y gráficas... |
| Musical | Habilidad para entender o comunicar a través de la música las ideas o las emociones. | Discriminación de sonidos, ejecución instrumental, canto y tarareo, música grabada, música de coros... |
| Verbal/Lingüística | Habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito para informar, comunicar, persuadir, entretener y adquirir nuevos conocimientos. | Diálogos, idiomas, composiciones, narraciones, trabalenguas, debates, rimas, lecturas... |
| Kinestésica | Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. | Dramatizaciones, bailes, coreografías, lenguaje corporal, deportes, mímica... |
| Intrapersonal | Capacidad para tomar conciencia de sí mismo y conocer las aspiraciones, metas, emociones, pensamientos, preferencias, convicciones, fortalezas y debilidades propias. | Cuestionarios, autobiografías, análisis subjetivos, diarios, proyecciones personales... |
| Interpersonal | Habilidad que nos permite entender a los demás. | Resolución de conflictos, proyectos en equipo, tutorías, evaluación de pares, discusiones grupales, entrevistas... |
| Naturalista | Habilidad para interactuar con la naturaleza. | Proyectos de reciclaje, cultivos, trabajos al aire libre, cuidado de animales, recopilación de materiales... |
| Emocional (desarrollada más ampliamente por su alumno Daniel Goleman) | Capacidad de dirigir la propia vida de forma satisfactoria, formada por la intra y la interpersonal. Incluye aspectos como la empatía, el control de impulsos, la perseverancia, la autoconciencia, el entusiasmo... Trabajos comunitarios... | Ejercicios de autocontrol, dinámicas de trabajo en equipo, meditación... |

© Ediciones Pirámide

Los enfoques basados en la existencia de diferentes tipos de inteligencia tienen importantes consecuencias desde un punto de vista educativo. Así, desde estos enfoques se considera que:

- No todos tenemos los mismos intereses y capacidades.
- No todos aprendemos de la misma manera.
- Nadie puede aprender de forma exacta todo lo que tiene que aprender.
- En las escuelas se deben tener en cuenta estas diferentes formas de aprender y la existencia de capacidades diferenciales en el alumnado.

No obstante, aun defendiendo la existencia de diversas capacidades dentro de la inteligencia, algunos autores consideran que aún no existe suficiente investigación que avale la mejor forma de categorizar la inteligencia. Asimismo, existen autores que abogan por un modelo de inteligencia general. Por ejemplo, el experto en inteligencia Nathan Brody (2000, citado en Santrock, 2010) afirma que las personas que destacan en una determinada actividad intelectual tienen más probabilidad de destacar en otras.

### 4.2. Pensar con flexibilidad y creatividad

El *pensamiento crítico* es la capacidad para pensar de forma reflexiva y productiva, evaluando la evidencia, mejorando al mismo tiempo la propia calidad de las estructuras intelectuales. De este modo, un pensador crítico y ejercitado es aquel que:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

En resumen, el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Aquel que piensa críticamente, además de tener un propósito claro y una pregunta definida, cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista, busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla, escucha, estudia historia, ciencia, matemáticas, filosofía o artes, así como en su vida personal y profesional.

Sin embargo, las personas cognitivamente competentes o inteligentes no sólo piensan de forma crítica, sino que además son capaces de hacerlo de forma creativa, esto es, generan soluciones novedosas e inusuales a los problemas a los que se enfrentan. Ello nos conduce a la distinción realizada por Edward de Bono entre *pensamiento reactivo* y *creativo* (1999, 2008). El primero se corresponde con la forma de razonar tradicional en el pensamiento occidental, caracterizada por la linealidad. Las características esenciales del *pensamiento creativo* son la originalidad para visualizar los problemas de un modo diferente, la flexibilidad para considerar distintas alternativas y hacerlo desde diversos ángulos y la elaboración personal del problema, añadiendo elementos o modificando los ya existentes. Por tanto, es errónea la creencia de que la creatividad no requiere esfuerzo intelectual, ya que pensar de forma creativa exige tanto intención como preparación. Por ello, no debemos entender que existen personas más creativas que otras como una característica inamovible. La creatividad, como cualquier otro aspecto del desarrollo cognitivo, es susceptible de entrenamiento, por lo que debemos preocuparnos de desarrollar en niños y niñas el pensamiento creativo del mismo modo que estimulamos su memoria o sus habilidades atencionales.

A finales de los años sesenta J. P. Guilford realizó una amplia investigación acerca de la inteligencia humana y la capacidad de solucionar problemas, encontrando dos formas distintas de enfrentarse a ellos que le llevaron a distinguir dos tipos de pensamiento: *divergente* y *convergente*. Empleó el tér-

© Ediciones Pirámide

mino de *pensamiento divergente* (llamado pensamiento *lateral* por E. de Bono) para describir la forma de pensar que conduce a plantear diferentes respuestas para una misma pregunta. Esta forma de pensar constituye un importante motor de cambio personal y social ya que implica la búsqueda de ideas que escapen de las formas lineales de pensamiento habitual. Puede entrenarse mediante técnicas que ayuden a mirar un fenómeno desde distintos ángulos o puntos de vista. Existe una clara relación entre el pensamiento creativo de E. de Bono y el pensamiento divergente descrito por Guilford. Asimismo, Guilford describió el *pensamiento convergente* (llamado *pensamiento vertical* por E. de Bono) como aquel que tiende a producir una única respuesta como válida y es el que se suele exigir en los tests de inteligencia convencionales.

El pensador convergente pone un fuerte énfasis en la velocidad, la precisión y la lógica y en la búsqueda de la respuesta mejor y más lógica en el menor tiempo posible. Por lo general, intenta acumular conocimientos que puedan aplicarse en situaciones futuras y trabajará para aprender estrategias y técnicas que se puedan replicar con eficacia para resolver otros tipos de problemas similares. Esta forma de funcionamiento intelectual contrasta con la del pensador divergente o creativo, que está más interesado en la mira de un problema desde una variedad de ángulos y descubrir varias posibles soluciones. Un pensador divergente tiende a sobresalir en problemas con una variedad de posibles soluciones y tiende a ser más ingenioso, aunque su pensamiento está menos inclinado hacia la lógica que el del pensador convergente. No obstante, se trata de dos formas de pensamiento complementarias: con el pensamiento divergente o lateral creamos ideas y con el convergente o vertical las desarrollamos, seleccionamos y utilizamos.

Por ejemplo, al preguntarle a un niño «¿Cuántos segundos hay en tres horas?», estamos cerrando sus posibilidades de respuesta a una sola. Sin embargo, al preguntarle: «Además de para sujetar las zapatillas a tus pies, ¿para qué podrían utilizarse los cordones de tus deportivas?», se le abre la posibilidad de buscar respuestas originales, diversas y creativas. El primer caso exigiría la puesta en marcha de un pensamiento convergente, mientras que el segundo requiere un pensamiento divergente.

En la tabla 5.3 se recogen algunas de las diferencias fundamentales entre el pensamiento convergente o vertical y el pensamiento divergente o lateral.

Al igual que ocurre en otras habilidades del pensamiento, ser creativo en una determinada área no implica necesariamente serlo en las demás. Además, no debemos caer en el error de pensar que la creatividad sólo puede mostrarse en las áreas artísticas, un niño puede ser muy creativo en el área de matemáticas y no serlo en absoluto en plástica o en música.

La enseñanza ha girado siempre en torno a la secuencia lógica del pensamiento, como único proceso adecuado para elaborar la información. La creatividad se ha considerado en todos los tiempos como algo misterioso, innato o espontáneo; sin embargo, es mucho lo que desde las escuelas puede hacerse para fomentar formas de pensar más flexibles, críticas y creativas. Santrock (2010) propone algunas estrategias como, por ejemplo, facilitar que los alumnos y las alumnas participen en sesiones de tormenta de ideas; plantearles problemas que estimulen el empleo del ingenio y la creatividad y no sólo la búsqueda de soluciones únicas; evitar el exceso de control y directividad, dejando a los niños y a las niñas que exploren y elijan sus propias áreas de interés; fomentar la motivación intrínseca relacionada con el propio esfuerzo y el trabajo personal; presentar modelos de personas creativas al alumnado y apoyar el uso del pensamiento en un ambiente flexible y lúdico que facilite a los niños y a las niñas asumir el esfuerzo que implica el uso del pensamiento creativo.

Por otro lado, queremos destacar algunos factores que desgraciadamente ocurren con bastante frecuencia en las aulas y que merman el desarrollo de la creatividad y del uso flexible del pensamiento; entre ellos destacan: una atmósfera coercitiva o un clima interpersonal distante y frío; limitar la expresión espontánea y libre de ideas; emitir juicios y señalar los errores de forma constante; asumir posiciones esquemáticas y estereoti-

© Ediciones Pirámide

TABLA 5.3

*Pensamiento convergente y pensamiento divergente*

| Pensamiento convergente o vertical | Pensamiento divergente o lateral |
|---|---|
| Es selectivo. | Es creador. |
| Importa la corrección lógica del encadenamiento de ideas. | Lo esencial es la efectividad en el resultado, no en el proceso. |
| Se mueve en una dirección determinada. | Se mueve para crear una dirección y deambula sin rumbo. |
| Es analítico, explica e interpreta. | Es provocativo. |
| Sigue la secuencia de las ideas. | Puede efectuar saltos. |
| Se desecha toda idea que no tenga una base sólida en qué apoyarse. | Valen todas las ideas. |
| Cada paso ha de ser correcto. | No es preciso que los pasos sean correctos. |
| Se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones. | No se rechaza ningún camino. |
| Se excluye lo que no parece estar relacionado con el tema. | Se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema. |
| Se crean categorías, clasificaciones y etiquetas y son fijas. | Se tiende a no crear categorías, clasificaciones o etiquetas, y si se crean, son permeables y mutables. |
| Sigue los caminos más evidentes. | Sigue los caminos menos evidentes. |
| Es un proceso finito: se piensa para llegar a una solución. | Es un proceso probabilístico; no siempre se llega a una solución, pero tiene más probabilidades de llegar a una solución óptima. |
| Importa la calidad de las ideas. | Importa la cantidad. |
| Es necesario para enjuiciar ideas y para aplicarlas. | Es necesario para generar ideas. |

padas; impedir la autorreflexión, la expresión de emociones e ideas propias; bloquear la confianza, la autenticidad y el respeto a la individualidad; el temor al ridículo o a ser víctima de burlas.

En resumen, desde la escuela se debe implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, utilizar técnicas y hábitos de trabajo que faciliten el descubrimiento y la investigación, provocar dudas y desacuerdos, desarrollar habilidades para resolver situaciones hipotéticas y situaciones problemáticas, respetar las preguntas e ideas insólitas, y desarrollar habilidades comunicativas y organizativas.

© Ediciones Pirámide

**REFLEXIONA**

Lee el siguiente pasaje de *Aprender a vivir* (Marina, 2004) sobre la inteligencia y su posibilidad de estimulación y desarrollo. Tras su lectura argumenta tu posición al respecto:

«Desde hace años trabajo en una teoría general de la inteligencia que estudie estas dos clases de posibilidades. Hay inteligencias triunfantes y hay inteligencias malogradas. Con este nombre designo aquellas que, por deficiencias estructurales, o por deficiencias biográficas, no permiten al sujeto adaptarse bien a la realidad y dirigir adecuadamente su comportamiento, es decir, de la manera conveniente para satisfacer sus dos grandes motivaciones. En un caso, son inteligencias dañadas, y entran en el terreno de la patología. No han tenido oportunidad de ser otra cosa. En el otro caso, son inteligencias fracasadas. No padecían ninguna deficiencia en su origen, pero por variadas razones, algunas de las cuales se mencionan en este libro, equivocaron su camino, perdieron el rumbo, o tal vez fueron echados de la carretera. Las cosas podrían haber sucedido de otra manera, podrían de hecho suceder de otra manera, y esta posibilidad añade un elemento trágico al fenómeno» (pp. 125-126).

## PARA SABER MÁS

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva I*. Madrid: Alianza Editorial.

Se trata de un manual de desarrollo muy completo y riguroso en el que se aborda el desarrollo cognitivo (entre otras dimensiones del desarrollo) a lo largo de todo el ciclo vital. Es un texto clásico de referencia en la psicología evolutiva española.

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza Editorial.

Es un libro imprescindible para las personas que se dedican o quieran dedicarse a la docencia. Se expone de forma clara y amena muchos de los contenidos relacionados con los procesos cognitivos básicos y la metacognición. Sobre todo se centra en el papel de estos procesos cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acudiendo de forma continua a situaciones de aprendizaje de la vida cotidiana.

Guilford, J. P., Lageman, J. K. y Eisner, W. (2003). *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós.

En esta obra los autores presentan su teoría sobre la creatividad y otras formas de pensamiento que reflejan una forma original de resolver los problemas. No se trata de una alternativa teórica a modelos más tradicionales sobre cognición e inteligencia, sino que constituye una propuesta complementaria en la que se resaltan capacidades cognitivas como la imaginación o la creatividad y se analiza el valor de éstas de cara a un funcionamiento cognitivo eficaz.

© Ediciones Pirámide

# Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas

6

ISABEL LÓPEZ VERDUGO
PILAR RIDAO RAMÍREZ

El desarrollo del lenguaje, por la rapidez y facilidad con que tiene lugar a lo largo de la infancia, puede resultar un proceso mucho más simple de lo que realmente es. El dominio del lenguaje es una tarea extremadamente compleja dados los múltiples aspectos implicados (fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos), así como las diversas funciones que el lenguaje desempeña tanto a nivel comunicativo como representacional.

Veamos algunos ejemplos que ilustran cómo el lenguaje evoluciona rápidamente a lo largo de la infancia:

- María sólo tiene tres meses, pero mira atentamente a su padre cuando éste le habla. Su padre juraría que su hija le entiende y que «habla con ella», no sólo para ella.
- A sus catorce meses, Alma y su primo Daniel entienden y se hacen entender a las mil maravillas. No obstante, Alma aún no ha dicho su primera palabra y Daniel va camino de convertirse en un charlatán y, aunque su pronunciación no es muy buena, intenta repetir sin cesar todo lo que escucha.
- A sus cuatro años, Claudia es una hablante bastante experta, aunque diga cosas como «Mamá yo me lo pono sola» (refiriéndose a que es ella quien se pondrá sola su vestido) o «¿Tú has escribido esto?».
- Enrique tiene nueve años y ha de enfrentarse a tareas como resumir textos, hacer esquemas de Conocimiento del Medio o entender el enunciado de problemas matemáticos.

Cada una de las situaciones planteadas supone un reto y un logro fundamental para el desarrollo del lenguaje. Así, María está iniciándose en los intercambios comunicativos; aunque a ritmos diferentes, Alma y Daniel se encuentran en pleno proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral; Claudia es ya una hablante experta, cuyos errores son fruto de su conocimiento de la lengua y, finalmente, cuando para Enrique hablar es ya un logro consolidado, ha de enfrentarse al dominio de otra forma de comunicación: el lenguaje escrito.

Desde una perspectiva evolutiva, el estudio del lenguaje se justifica como un tema de interés en sí mismo; no obstante, esta dimensión del desarrollo posee un valor añadido como herramienta impulsora y configuradora del desarrollo en general. Esperamos a lo largo de este capítulo describir y analizar algunas de las claves que permiten entender la adquisición y evolución de las competencias comunicativas y lingüísticas desde el nacimiento hasta el final de la Educación Primaria. De forma más específica nos planteamos los siguientes objetivos:

- Explicar los procesos relacionados con la adquisición y el desarrollo del lenguaje a lo largo de la infancia, en relación con los contextos sociales en los que se gestan.
- Analizar las causas que explican las diferencias evolutivas entre unos/as niños/as y otros/as.
- Reflexionar acerca del papel que el lenguaje desempeña en la configuración de las estructuras intelectuales.

© Ediciones Pirámide

— Conocer algunas estrategias optimizadoras del desarrollo lingüístico que pueden poner en marcha los adultos que rodean a los niños y niñas.

## 1. FUNCIONES DEL LENGUAJE

El lenguaje constituye una herramienta de comunicación, así como un instrumento esencial para la planificación y regulación de nuestras actividades cognitivas. Por esta razón, consideramos necesario partir de una concepción del lenguaje que vaya más allá de la combinación de símbolos arbitrarios siguiendo unas determinadas reglas. Hablamos para comunicarnos (función comunicativa), pero también utilizamos el lenguaje para pensar o para memorizar (función intelectual) y, por supuesto, para regular nuestras acciones y organizarlas (función autorreguladora).

### 1.1. Función comunicativa

No hay dudas de que el lenguaje cumple una función esencial en los intercambios sociales a lo largo de toda la vida. Antes de que los niños y las niñas sean capaces de decir sus primeras palabras, ya se comunican con quienes les rodean. De hecho, en un primer momento, las palabras no constituyen para la niña y el niño más que una nueva forma de comunicarse que viene a sustituir a las ya existentes, dada su mayor eficacia, economía y versatilidad.

El lenguaje se utiliza de forma intencional para comunicarse e interactuar con las demás personas. En este sentido puede emplearse para pedir información, explicar algún contenido, transmitir sentimientos, narrar hechos, dar órdenes... Estas habilidades comunicativas aparecen muy pronto, aunque no todas al mismo tiempo, ni con el mismo ritmo de desarrollo dado su diferente grado de complejidad.

### 1.2. Función intelectual

Resulta difícil realizar cualquier actividad cognitiva sin recurrir al lenguaje; cuando un niño o una niña resume un texto, realiza un puzzle o resuelve un problema matemático, está utilizando el lenguaje. De hecho, la forma en que pensamos, nuestra memoria o nuestras habilidades metacognitivas se configuran de una determinada forma gracias al desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito. Así, mejores capacidades lingüísticas repercuten en más y mejores capacidades intelectuales.

No obstante, la relación entre lenguaje y pensamiento es un asunto que puede verse desde diversos ángulos. Para Piaget (1983) es el desarrollo cognitivo el que condiciona y determina las características del lenguaje en cada etapa evolutiva. Lenguaje y pensamiento se desarrollarían por separado, siendo los logros cognitivos los que facilitarían el desarrollo del lenguaje. Para Vygotsky (1997) la función principal del lenguaje es el desarrollo y la optimización del pensamiento. Es el lenguaje el que posibilita que el pensamiento vaya construyéndose en una determinada dirección.

Ambas posturas pueden entenderse como complementarias en los primeros momentos de aparición y desarrollo del lenguaje. La teoría piagetiana resulta muy útil para entender la adquisición del lenguaje en la edad infantil; sin embargo, los planteamientos vygotskianos ofrecen una visión más completa del desarrollo lingüístico a lo largo de la infancia media y tardía, así como de su papel en el moldeamiento del pensamiento. En cualquier caso, desde cualquier enfoque hoy en día se defiende que el lenguaje es una herramienta intelectual fundamental y su manejo se relaciona con los aprendizajes escolares.

### 1.3. Función autorreguladora

El lenguaje también va a ir convirtiéndose en un importante instrumento de autorregulación. Inicialmente la autorregulación se relaciona con procesos cognitivos (por ejemplo, con la atención) y depende de factores emocionales y temperamentales. Sin embargo, conforme niños y niñas se hacen mayores, las claves para la propia autorregulación han de vincularse a procesos de índole cognitivo-lingüística.

La relevancia de las dimensiones cognitivas y lingüísticas en la autorregulación es destacada tan-

© Ediciones Pirámide

to por Piaget como por Vygotsky. Para el primero de ellos, el acceso a la función simbólica permite a los niños y a las niñas comenzar a evaluar sus propias acciones y empezar a controlarlas, anticipándose a las consecuencias de las mismas. Vygotsky, por su parte, otorga un papel esencial al lenguaje como instrumento que permite el paso del control externo al control interno o autorregulación. Así, Vygotsky y Luria proponen la existencia de un habla externa (habla egocéntrica) que da paso a un habla privada, dirigida a uno mismo, y cuya función es regular la propia conducta. Con ello, estos autores se refieren al propio pensamiento como instrumento regulador de la conducta que surge a partir del lenguaje externo o social (Jiménez, 2010a).

**RECUERDA**

El lenguaje es una herramienta esencial para la comunicación, pero también lo es para el funcionamiento intelectual y para la regulación y organización de las acciones.

## 2. PROCESOS RELACIONADOS CON LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Aprendemos a comunicarnos mucho antes de decir y utilizar las primeras palabras. De hecho, la adquisición del lenguaje constituye lo que se denomina un *proceso de sustitución funcional* al implicar la sustitución de formas más costosas e imperfectas de comunicación por otra más versátil y eficaz: el lenguaje.

Las interacciones que los bebés mantienen con las personas que les rodean, junto con un bagaje de capacidades innatas relacionadas con la percepción, la comprensión y la producción de sonidos, constituyen los procesos fundamentales en la adquisición del lenguaje. A lo largo del capítulo se hace referencia continuada al papel que las personas que rodean al niño o a la niña desempeñan en el desarrollo de las competencias lingüísticas, convirtiéndose en modelos de cómo se habla en un determinado contexto sociocultural y guiando de forma activa el proceso de desarrollo lingüístico mediante estrategias de andamiaje. Sin embargo, no podemos olvidar las variables biológicas implicadas en el lenguaje y que han sido especialmente destacadas por algunos autores que proponen hipótesis de carácter innatista o evolucionista para explicar el desarrollo del lenguaje.

En primer lugar, a nivel biológico es evidente que la habilidad para hablar se relaciona con el aparato bucofonador, así como con ciertas estructuras funcionales del sistema nervioso. Las dos áreas particulares del cerebro humano predispuestas para el lenguaje son: el *área de Broca,* situada en el lóbulo frontal izquierdo y que dirige los movimientos musculares necesarios para la articulación de las palabras, y el *área de Wernicke,* situada en el hemisferio izquierdo e implicada en la comprensión del lenguaje.

Los cuidadores refuerzan producciones que no son siempre correctas a nivel gramatical, con tal de que éstas tengan sentido. Por ejemplo, un adulto puede dar por válida la expresión «yo lo poní» de una niña de tres años porque tiene un significado claro, aunque sea incorrecta gramaticalmente. Además, el habla de los adultos no es siempre un modelo fiable como para aprenderlo sólo por imitación. De manera que parece que los niños y las niñas aprenden a hablar mediante mecanismos que van más allá de estrategias conductuales como la imitación, el castigo o el refuerzo.

Entre estos mecanismos el lingüista Noam Chomsky, en parte como réplica a los planteamientos conductistas, destacó hace ya algunas décadas la existencia de un dispositivo biológico universal al que denominó *dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)* (Chomsky, 1957, 1972). Para Chomsky los seres humanos nacen predispuestos biológicamente para aprender el lenguaje de una forma y en un momento concretos, aprendiendo a

© Ediciones Pirámide

hablar de una manera tan natural como aprenden a caminar. El DAL permite a los bebés analizar los mensajes que escuchan y averiguar sus reglas con independencia de la lengua a la que estén expuestos, lo que condujo a Chomsky a hablar de una *gramática universal* para referirse al conjunto de reglas subyacentes a todas las lenguas humanas. El DAL permite a los niños y a las niñas, tan pronto como adquieren suficiente vocabulario, combinar palabras siguiendo consistentemente estas reglas gramaticales. Además, este mecanismo asegura que el lenguaje se adquiera de forma rápida y temprana a pesar de su complejidad y sin una intervención deliberada por parte de los adultos que rodean al bebé (Pinker, 1995).

Años después de los planteamientos innatistas de Chomsky el debate seguía, y de hecho sigue abierto. A principios de los años noventa, Pinker y Bloom (1990) y Pinker (1995) defendieron la hipótesis de que la selección natural y, por tanto, cuestiones vinculadas a la evolución de la especie tuvieron un papel central en el origen de la capacidad lingüística. La base de su razonamiento se centra en el hecho de que el lenguaje es una estructura demasiado compleja para aceptar que haya podido surgir sin una finalidad funcional específica. Estos autores afirman que el lenguaje muestra signos de un diseño complejo destinado a alguna función, signos que no pueden explicarse de una manera convincente por ninguna otra teoría, por lo que es obligado aceptar que la selección natural está implicada en la evolución del lenguaje. Su propuesta ha originado una proliferación de hipótesis tratando de discernir cuál pudo ser la ventaja adaptativa que hizo posible y moldeó la evolución del lenguaje en la línea homínida (Castro y Toro, 2005). En cualquier caso, Pinker, al igual que Chomsky, resalta la base biológica del lenguaje como una de las variables que ayudan a explicar el desarrollo de esta capacidad exclusivamente humana.

La uniformidad en los hitos evolutivos lingüísticos en diferentes culturas y lenguas, los sustratos biológicos del lenguaje y la evidencia de que los niños y las niñas aprenden el lenguaje a pesar de que los mensajes que escuchan no son siempre correctos constituyen algunos de los argumentos que apoyan la existencia del DAL o de otro dispositivo de carácter innato implicado en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Sin embargo, el enfoque innatista aún no ha logrado explicar cómo opera exactamente este mecanismo. No aclara por qué unos niños hablan antes y mejor que otros, ni por qué el desarrollo del lenguaje se relaciona con la posibilidad de tener alguien con quien hablar, y no sólo alguien a quien escuchar (Papalia, Olds y Feldman, 2010).

### 2.1. Antes de la primera palabra: la comunicación prelingüística

Los niños y las niñas están inmersos desde el momento del nacimiento en experiencias comunicativas altamente gratificantes y estimulantes. Las personas que rodean al bebé son las responsables de dichas interacciones, sin embargo, el bebé también posee una serie de capacidades que le facilitan la incorporación a dichas experiencias sociales. Nos referimos, por ejemplo, a las capacidades perceptivas, a una memoria incipiente o a la necesidad innata de contacto e interacción con los congéneres que muestran las crías de nuestra especie.

Las primeras interacciones comunicativas se definen por un carácter rutinario, por ser fácilmente identificables y porque en ellas las palabras aparecen de forma muy contextualizada. Trevarthen (1979; citado en Pérez-Pereira, 1999) utilizó el término *intersubjetividad primaria* para identificar estas primeras interacciones en las que se produce una estrecha conexión entre el adulto y el bebé y que giran en torno a prácticas socioculturales iniciadas y controladas por el más experto de los participantes.

Se habla, además, de *intersubjetividad primaria* en la medida en que se trata de interacciones mutuas, sin referencia a elementos externos. El adulto se acomoda a los gestos y vocalizaciones del niño o de la niña, potenciando sus incipientes habilidades y permitiendo una especie de «diálogo» de carácter asimétrico, denominado *protoconversación* (Bateson, 1971; citado en Pérez-Pereira, 1999). En estas primeras conversaciones (o protoconversaciones) el adulto atribuye al pequeño una

© Ediciones Pirámide

«intención comunicativa» que aún no posee, pero que es fundamental para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Así, por ejemplo, cuando un bebé de dos meses comienza a emitir los primeros gorjeos, quienes le rodean no desaprovechan la oportunidad de repetir con orgullo lo alto y claro que ha dicho «ajo».

Alrededor de los 6 meses las interacciones se vuelven triangulares, ya que niños y niñas se sienten atraídos por el mundo que les rodea, incorporando los objetos al binomio adulto/a-niño/a y surgiendo la *intersubjetividad secundaria* (adulto-bebé-objeto).

El «cucú-tras», «nombrar las partes del cuerpo», «hacer el avión para que un niño coma»... son algunos ejemplos de estas primeras interacciones comunicativas. Se trata en todos los casos de rutinas predecibles y repetitivas a las que Bruner (1986, 1998) denominó *formatos de acción y atención conjunta*. Estos formatos presentan las siguientes características:

- Se emplean producciones lingüísticas altamente contextualizadas, facilitando al bebé el acceso al significado.
- Se realizan actividades con una estructura muy predecible y con claros momentos de corte que permiten introducir vocalizaciones.
- Permiten papeles reversibles que se organizan en una especie de «turnos» (primero el adulto esconde un objeto y el niño lo busca, y luego al revés).
- Se realizan tareas versátiles en las que es posible incorporar elementos nuevos.
- Los intercambios tienen un carácter lúdico, sin lugar para los errores.

En definitiva, los formatos de acción y atención conjunta constituyen una forma de *andamiaje,* mediante la cual los adultos facilitan al bebé habilidades comunicativas, le proporcionan conocimiento sobre su subjetividad procurando, por ejemplo, que la niña o el niño capte las intenciones del adulto o se anticipe a éste. Además, a través de los formatos se transmite al bebé aquello que es relevante en su propia cultura, convirtiéndose en un importante vehículo para la transmisión de un *fondo de conocimiento cultural:* temas, conductas, vocabulario... relevantes en el contexto cultural en el que la niña o el niño está inmerso. No es, por tanto, casualidad que las primeras palabras surjan en estos contextos rutinarios y altamente significativos para los interlocutores.

Al mismo tiempo y también antes de la aparición de la primera palabra, los niños y las niñas disponen de mecanismos innatos que les permiten percibir y comprender el lenguaje humano. Así, por ejemplo, perciben los sonidos enmarcados en categorías, muestran una clara preferencia por la voz de sus congéneres y muy pronto atienden especialmente a los sonidos presentes en la propia lengua. Pero las capacidades lingüísticas de los bebés no se limitan a la percepción, sino que además éstos ponen a prueba su aparato bucofonador desde mucho antes de estar preparados para la emisión de la primera palabra. Estas capacidades innatas, junto a los especiales intercambios comunicativos descritos, van a ser claves para la aparición de la primera palabra.

### 2.2. Tras la primera palabra: el acceso a una nueva forma de comunicación

Las capacidades fonológicas y perceptivas de los bebés, junto al andamiaje que el adulto hace de ellas en el ámbito de la interacción social, van a posibilitar la aparición de la primera palabra a final del primer año de vida. Puesto que niños y niñas ya entienden y se hacen entender, las primeras palabras aparecen como un proceso en el que procedimientos más arcaicos y básicos de comunicación son sustituidos por el lenguaje.

Este proceso requiere de la implicación de capacidades perceptivas, fonológicas, sociales y, por supuesto, cognitivas. El aprendizaje de estas primeras palabras es una tarea difícil para los bebés, por lo que al principio sólo utilizarán esta nueva herramienta de comunicación para referirse a cosas familiares e importantes y para determinadas acciones con un claro componente pragmático (pedir, quejarse o preguntar). Asimismo, hemos de considerar que lo que en estos momentos el/la niño/a en-

© Ediciones Pirámide

tiende está muy por encima de lo que es capaz de producir. La capacidad de comprensión supera a la de expresión, algo que los adultos debemos aprovechar para seguir promocionando el desarrollo lingüístico ofreciendo modelos ricos y estimulantes.

A partir de este momento la labor de los cuidadores y las cuidadoras sigue siendo tanto o más importante de lo que ha sido hasta entonces, ya que el desarrollo lingüístico va a depender enormemente de las experiencias que se ofrezcan a niños y niñas. Tal y como señala Hoff (2006, citado en Papalia, Olds y Feldman 2010), los padres, las madres y otros cuidadores cumplen una función esencial en las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje, ya que brindan experiencias comunicativas que impulsan su desarrollo y ejemplifican su uso.

**REFLEXIONA**

Hay aspectos del lenguaje que pueden explicarse muy bien desde la existencia de un dispositivo innato como el propuesto por Chomsky, pero otros no tanto. Lee los siguientes ejemplos y piensa qué procesos relacionados con la adquisición del lenguaje subyacen en cada uno de ellos:

— Los niños y las niñas emplean de forma consistente durante una fase del desarrollo lingüístico expresiones como «pono» (en lugar de «pongo») o «rompido» (en lugar de «roto»).
— La adquisición de determinadas formas o construcciones se hace de manera gradual y constante. Así, la voz pasiva no se domina de forma completa hasta bien entrados los años escolares y, en gran medida, su adquisición y uso se vincula a la enseñanza explícita de la misma.

## 3. DESARROLLO DE LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE

El dominio del lenguaje supone una serie de dimensiones que, aunque puedan plantearse independientemente para su análisis, van desarrollándose de forma conjunta e interdependiente en los mismos contextos conversacionales. A continuación se aborda el desarrollo del lenguaje atendiendo a sus diferentes componentes: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático.

### 3.1. Desarrollo fonológico: del balbuceo a las palabras

El desarrollo fonológico se refiere a la producción del material sonoro del habla, esto es, fonemas y su combinación, entonación, acento... Dentro de la fonología se distingue entre percepción y producción. La primera se refiere a la capacidad para discriminar fonemas, reconocer palabras y más tarde oraciones en el flujo del habla. La producción, por su parte, remite a la capacidad para emitir sonidos que progresivamente se articularán en palabras. Lógicamente las capacidades perceptivas del habla son previas, desde un punto de vista evolutivo, a la capacidad de producción de las primeras palabras.

#### 3.1.1. *La percepción del habla*

El sistema perceptivo de los humanos está en pleno funcionamiento desde el momento del nacimiento, tal y como se describió en el capítulo de desarrollo cognitivo. A nivel lingüístico destaca la capacidad de los bebés para percibir el habla desde que nacen. Los niños y las niñas muestran una clara preferencia por atender a la voz humana, frente a otro tipo de estímulos auditivos. Dicha preferencia, unida a la exposición continuada al habla, facilita que los bebés muestren una preferencia precoz por la propia lengua, por la voz de la madre, por

© Ediciones Pirámide

el habla normal frente al habla desorganizada y por la forma en que los adultos nos solemos dirigir a ellos (*habla dirigida a niños,* anteriormente *habla maternal*). Esto permite que los niños y las niñas perciban y discriminen pronto los rasgos de la propia lengua, como, por ejemplo, ritmo, melodía y entonación, y atiendan especialmente a los sonidos propios de su lengua. De esta forma, se irán consolidando los componentes fonológicos necesarios para la adquisición de la propia lengua y se perderán aquellos que no lo sean.

La técnica de la habituación ha permitido demostrar que hacia los 2 meses los bebés pueden discriminar los fonemas /p/ y /b/, y en torno a los 6 meses ya pueden distinguir los fonemas presentes en cualquier lengua humana (Papalia, Olds y Feldman, 2010). Esta capacidad de discriminación acústica se pierde y los niños y las niñas a partir del final del primer año de vida sólo distinguirán los sonidos a los que se hallan expuestos.

Una tarea importante para los bebés es la extracción de palabras a partir de la secuencia de sonidos del discurso. Para llevarla a cabo han de encontrar los límites entre palabras, lo cual se ve dificultado por el hecho de que los adultos no solemos hacer pausas entre las palabras al hablar. No obstante, las rutinas comunicativas en las que los niños y las niñas participan van a ayudar a realizar esta tarea, puesto que en ellas los adultos se ajustan a las capacidades de percepción de los bebés, facilitándoles logros tan complejos como el que acabamos de mencionar al enlentecer su discurso, aumentar las pausas, marcar el ritmo y la entonación, utilizar referentes muy claros y conocidos por el niño y la niña, etiquetar palabra por palabra, etc.

### 3.1.2. *La producción lingüística*

La primera palabra no surgiría en el momento y en la forma en que lo hace sin un entrenamiento previo eficaz e intensivo del aparato bucofonador por parte de los bebés. Desde que nacen, niñas y niños no dejan de emitir sonidos que, progresivamente, se irán haciendo más complejos y articulados.

En lo que se refiere al proceso de adquisición de los distintos sonidos del español, los fonemas simples se adquieren siguiendo esta secuencia: nasales, oclusivos, fricativos, líquidos y vibrantes múltiples, apareciendo más tarde los grupos formados por consonantes líquidas (Jiménez, 2010a). A continuación se presentan los principales logros que conducen desde los primeros sonidos puramente fisiológicos a la producción de mensajes y discursos bien articulados con el ritmo y la melodía propios de la lengua.

#### ***a*) Hasta los 12 meses: Fase preléxica**

La producción sonora de niños y niñas en el primer año de vida se caracteriza por:

- Sonidos fisiológicos (llantos, gemidos...) hasta los 2 meses.
- Sonidos vocálicos de una sílaba a partir de los 2 meses.
- Sonidos guturales, *gorjeos,* acompañados de expresiones emocionales positivas y a los que gradualmente se añadirán consonantes.
- Sonidos vocálicos y consonánticos que se repiten rítmicamente y con variaciones en la entonación («tatata»): *balbuceo.* Inicialmente aparecen toda clase de sonidos, pero progresivamente se irán manteniendo sólo los de la propia lengua.
- *Formas fonéticamente consistentes* o *protopalabras* alrededor de los 8-9 meses. Se trata de producciones lingüísticas con cierta estabilidad fonética y que, a diferencia del balbuceo, se ajustan a las circunstancias (cierta forma para atraer la atención y otra forma diferente para pedir algo). A diferencia de las palabras, estas protopalabras son idiosincrásicas: cada niño/a emplea las suyas y aún no poseen el valor referencial de las palabras, pero son un primer paso para lograrlo y constituyen las primeras producciones sonoras con una clara intención comunicativa, por lo que suelen ir acompañadas de otros recursos como gestos.

© Ediciones Pirámide

— Patrones de entonación y sonidos de la propia lengua que conforman lo que se conoce como *parloteo* o *jerga expresiva* y que aparece al final del primer año.

Coincidiendo con la aparición de las protopalabras y de la intención comunicativa propiamente dicha, surgen gestos y/o acciones con claro carácter comunicativo. Así, a los 8-10 meses pueden observarse gestos de demandas o peticiones (habitualmente, señalar algo) denominados *protoimperativos*. Dichos gestos suelen ir acompañados de vocalizaciones sencillas. Más tarde, en torno a los 11-12 meses, esos gestos dejarán de ser instrumentales y tendrán como finalidad compartir algo con los demás. Surgen así los *protodeclarativos* que reflejan un importante avance cognitivo, puesto que implican reconocer al otro no sólo como un medio para conseguir lo que se desea, sino como alguien con quien compartir ideas, sentimientos...

### *b*) Entre los 12 y los 18 meses

Aunque existen variaciones considerables, a los 12 meses aproximadamente sucede la *sustitución funcional* de los gestos por las primeras palabras. En las primeras 50 palabras producidas entre los 12 y los 18 meses se aprecian ciertas *estrategias fonológicas* que niños y niñas utilizan sistemáticamente, aunque no de forma consciente:

— *Simplificación:* preferencia por unos sonidos, evitando los de más difícil pronunciación. En general, en el repertorio de las primeras 50 palabras los fonemas más frecuentes son /p/, /b/, /t/, /m/, /n/, /d/, /l/, /k/, /a/, /i/, /o/, /e/, como puede observarse, por ejemplo, en mamá, papá, «tete» (chupete), no, «nene», «ela» (abuela), «ina» (madrina), etc. (Pérez-Pereira, 1999).
— *Reduplicación:* repetición de sonidos de fácil pronunciación, por ejemplo, «tete», «papa» (comida), «pipi» (pájaro)...
— *Asimilación:* transformación de un sonido que aparece en la palabra original en otro más asequible: «ti» (sí) o «bobo» (globo).
— *Formas canónicas:* utilización de un mismo patrón de sonidos para varias palabras, por ejemplo, «pilla» para el agua, la fruta o la comida, o «tete» para nombrar la leche, el chupete o el biberón.

El desarrollo fonológico, como el desarrollo del lenguaje en general, no es homogéneo para todos los niños y las niñas. Así, podemos encontrar bebés con un estilo más «arriesgado» que se atreven con palabras cuyos sonidos no dominan, y otros más «conservadores» que tienden a evitar los sonidos hasta no estar seguros de su pronunciación. Igualmente existen diferencias en la forma en que los pequeños se aproximan al modelo adulto. En este sentido, podemos distinguir entre niños y niñas con *estilo referencial* que tienden a producir una palabra cada vez, y niños y niñas de *estilo gestáltico* que intentan reproducir frases completas como un todo y cuya pronunciación es menos clara que la de los/as anteriores.

### *c*) De los 18 meses a los 4 años

A partir de los 18 meses las producciones lingüísticas se hacen más complejas, hasta que a los 4 años los niños y las niñas ya son capaces de producir casi todas las consonantes y vocales salvo «r» o «z», y algunos grupos consonánticos (por ejemplo, «frigorífico», «transatlántico») o diptongos (los decrecientes se adquieren con posterioridad a los crecientes).

Las estrategias fonológicas experimentan una caída especialmente llamativa a partir de los 2 años, habiendo desaparecido prácticamente alrededor de los 6 años. Asimismo, a partir de los 4 años se producen avances importantes en el ajuste morfofonológico, como, por ejemplo, la aparición de «durmiendo» en lugar de la forma incorrecta «dormiendo», a la vez que se utiliza «lloviendo» en vez de «lluviendo» (Pérez-Pereira, 1999).

### *d*) A partir de los 5 años: La conciencia fonológica

Hacia los 5-6 años se inicia el desarrollo de la *conciencia fonológica* o conocimiento sobre la fonología (desarrollo metafonológico). Niños y niñas

© Ediciones Pirámide

van tomando conciencia de la estructura fonológica de la lengua, lo cual les va a permitir manipular de forma intencional la estructura de las palabras y «jugar» con ellas, por ejemplo, al «veo veo», a las «palabras encadenadas», a «hablar al revés», a decir palabras usando solo una vocal, etc.

Este logro permite ser conscientes de las diferencias que supone cambiar un sonido por otro («tata/tapa» o «goma/gota») y de la estructura fonológica de las palabras (sílabas y fonemas). La conciencia fonológica a lo largo de la Educación Infantil se ve reforzada por todas las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura mientras que, a su vez, el aprendizaje de la lectoescritura estimula el conocimiento metafonológico. De tal manera que podemos afirmar que ambos procesos se refuerzan mutuamente. Las investigaciones revelan que la conciencia fonológica durante los años preescolares es mejor predictor del desarrollo en lectoescritura que el hecho de saber leer a estas edades.

A lo largo de estos años se siguen produciendo avances a nivel fonológico íntimamente ligados al uso del lenguaje a nivel oral y, por supuesto, al aprendizaje de la lengua escrita y al conocimiento que sobre el lenguaje se aporta desde la escuela. Así, a los 10 años los niños y las niñas comprenden el valor de las variaciones en la entonación y en otros rasgos prosódicos, captando y expresando diferentes significados en función de dichos aspectos (ironía, desencanto, alegría...).

**RECUERDA**

La conciencia fonológica es la capacidad para ser conscientes de la estructura fonológica de las palabras. Constituye un buen ejemplo de la relación entre desarrollo lingüístico y cognitivo y es una herramienta esencial para el aprendizaje de la lectoescritura.

### 3.2. Desarrollo semántico: hacia la formación de conceptos

El desarrollo semántico hace referencia a la adquisición del significado de las palabras y está íntimamente relacionado con el desarrollo de conceptos y con el desarrollo cognitivo en general. Lo verdaderamente relevante en el desarrollo semántico no es la adquisición de vocabulario (léxico), sino la construcción de significados (semántica). Al analizar el significado en el lenguaje verbal es preciso considerar los siguientes elementos: signo, significante (palabra), significado (concepto) y referente (entidad a la que se hace referencia) (Jiménez, 2010b).

Algo que no debe perderse de vista al hablar de desarrollo semántico es que el vocabulario que un niño o una niña produce no es probablemente todo el que utiliza. Se estima que el vocabulario pasivo o receptivo (palabras que se pueden entender) es sensiblemente superior al vocabulario expresivo (lo que se dice).

En los primeros momentos del desarrollo semántico los niños y las niñas adquieren pocas palabras. Entre los 11 y los 15 meses, producen unas 10 palabras diferentes; entre los 15 y los 19 meses la adquisición de vocabulario sigue siendo lenta, no obstante, a los 18 meses niños y niñas ya utilizan unas 50 palabras; pero es a los 20 meses cuando tiene lugar una verdadera explosión de vocabulario: *explosión denominadora*. A partir de este momento los niños y las niñas adquieren un promedio de entre 5 y 9 palabras nuevas al día hasta los 6 años. Como en todos los aspectos del lenguaje, existen diferencias individuales no sólo en la cantidad de vocabulario que se adquiere, sino también en el uso que se hace del mismo y el significado que se le otorga.

Lo realmente complejo es explicar cómo sucede esta rápida expansión del vocabulario. Hay quien propone la existencia de un proceso de *mapeo rápido* por el cual el niño o la niña capta el significado de una nueva palabra tras escucharla sólo una o dos veces en la conversación (Owens, 1996;

© Ediciones Pirámide

CUADRO 6.1

*Valor semántico de las primeras palabras*

| | Uso del lenguaje | Valor representacional del lenguaje |
|---|---|---|
| Primeras 10 palabras | Altamente contextualizado (formatos) | No existe representación conceptual subyacente, aunque exista un significado compartido con el adulto. |
| Hasta las 50 palabras | Progresiva descontextualización y generalización | Se inician las representaciones conceptuales. |
| Explosión denominadora | Descontextualizado y generalizable | Ritmo de adquisición de vocabulario relacionado con las crecientes capacidades cognitivas de categorización y conceptualización. |

citado en Papalia, Olds y Feldman, 2010). A partir del contexto, los menores elaboran una hipótesis rápida acerca del significado de las palabras que posteriormente perfeccionarán. No está clara la forma en que opera este procedimiento de mapeo rápido, pero parece ser que para otorgar significado a las palabras nuevas los niños y las niñas recurren a lo que conocen acerca de la formación de palabras, al significado de palabras similares, al contexto inmediato y al tema del que se esté hablando. Así, parece ser más fácil realizar un mapeo rápido de los sustantivos que de los verbos, al ser éstos menos concretos.

Markman (1994) propone una serie de restricciones o principios de que se sirven los niños y las niñas para el establecimiento de los referentes de las palabras en los primeros momentos del desarrollo semántico (18-24 meses):

— *Restricción del objeto completo:* consiste en suponer que las etiquetas se refieren al objeto completo y no a una parte o cualidad del mismo (si señalamos un coche y lo nombramos al mismo tiempo, los niños y las niñas suponen que la palabra «coche» se refiere al objeto completo y no a las ruedas, al volante...).
— *Restricción taxonómica:* consiste en referir los nuevos términos a entidades de la misma clase. Un término de objeto a objetos de la misma clase o un término de color a colores de la misma clase. En el ejemplo anterior, los niños y las niñas utilizarán el término «coche» para referirse a otros objetos semejantes, pero no a la localización espacial de éstos.
— *Restricción de la mutua exclusividad*: cuando en el contexto de una palabra ya conocida aparece otra nueva, ésta se atribuye a una cualidad, parte o acción de la primera. Si un niño ya posee la etiqueta «coche», al decir «rojo», entenderá este término como un atributo del coche no como una nueva forma de designar al mismo objeto. Para el niño en este momento aún no hay cabida para la sinonimia.

Por su parte, Golinkfof (1994; citado en Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2008) propone una serie de principios que no contradicen a los anteriores, más bien los complementan, y que son distintos al inicio del desarrollo léxico y tras la explosión léxica:

*a*) Principios que actúan al inicio del desarrollo lexical:

— *Principio de referencia:* las palabras se enlazan simbólicamente con las repre-

© Ediciones Pirámide

sentaciones, es decir, van asociadas a los referentes. Cuando un niño aprende la palabra «coche», ésta se asocia a la representación que él tenía de ese objeto antes de conocer la etiqueta lingüística.

— *Principio de extensibilidad:* las palabras sirven para representar grupos o clases de objetos y no sólo aquellos a los que se refirió inicialmente. La palabra «coche» no sólo es válida para el primer coche que se etiquetó como tal, sino que sirve para nombrar un tipo de objetos con unas determinadas características.

— *Principio de ámbito:* las palabras denominan objetos completos, no partes, aspectos o propiedades de los mismos. Este principio coincide con la restricción de objeto completo de Markman.

*b*) Principios que actúan tras la explosión lexical:

— *Principio de amplitud categorial:* las comparaciones categóricas permiten superar los parecidos perceptivos y proporcionan los límites o extensión de las nuevas palabras. La comparación de diferentes elementos permitirá al niño o a la niña distinguir entre «coche» y «furgoneta», aunque inicialmente nombrara a ambos con la etiqueta «coche».

— *Principio de la categoría sin nombre y del nuevo nombre:* un nombre nuevo se asocia a un objeto para el que aún no se dispone de etiqueta. Este mismo principio contempla la posibilidad de que, sobre una base perceptiva, cognitiva y funcional suficiente, un mismo objeto pueda tener dos nombres. Una vez que se dispone de un léxico inicial mínimo, se es menos dependiente de los estímulos y de la experiencia, aprendiendo y organizando significados a partir de los que ya se dispone. Por ejemplo, cuando un niño escucha el término «zagal» pensará inicialmente que se refiere a algún referente para el que aún no dispone de etiqueta verbal. Sin embargo, por el propio contexto en el que la palabra se haya emitido, el niño puede entender que se refiere a una categoría para la que él ya poseía otra/s etiqueta/s.

— *Principio de convencionalidad:* se reproducen los modelos sociales de las palabras. De forma progresiva los niños y las niñas intentan ajustarse a los modelos adultos, modificando sus primeros significados.

No obstante, los niños y las niñas no sólo cuentan con estas ayudas de carácter más interno, ya que el aprendizaje de los significados y la construcción de conceptos ocurre en contextos comunicativos en los que los adultos desempeñan un papel esencial para ayudarlos a interpretar los significados. Así, los niños y las niñas en parte extraen el significado de las palabras a partir del propio contexto sintáctico en que éstas aparecen *(facilitación sintáctica).* Por su parte, los adultos se encargan de crear situaciones comunicativas que posibilitan el proceso de inferencia que los niños y las niñas deben realizar y emplean una forma de hablar que facilita enormemente la compresión del discurso *(habla dirigida a niños).*

Ya hemos señalado que las primeras palabras de los niños y las niñas no son iguales a las de los adultos en cuanto a la fonología, ahora vamos a ver que tampoco lo son en su significado. Los niños y las niñas cometen errores que reflejan algunos de los procesos implicados en la formación de conceptos. Uno de los errores es el de *infraextensión* que tiene lugar cuando se limita el uso de una palabra a ciertos ejemplares de la clase, generalmente los más característicos o familiares (por ejemplo, llamar «guauguau» sólo al propio perro y a los que se le parecen). Este error es debido a que los niños y las niñas comienzan a formar conceptos o categorías a partir de un elemento prototípico que se irá superando conforme la categoría se amplíe a otros elementos menos centrales de la clase.

© Ediciones Pirámide

Las niñas y los niños también emplean palabras con referentes que son inapropiados, pero que comparten algún nexo con el concepto adulto: *sobregeneralización* o *sobreextensión* (siguiendo con el ejemplo anterior, un niño puede emplear la palabra «guauguau» para referirse no sólo a un perro, sino también a una oveja o una cabra). Una de las hipótesis planteadas es que este error aparece una vez que los niños y las niñas comienzan a identificar los rasgos principales de los prototipos, por lo que se etiquetarían del mismo modo todos los elementos que compartan esos rasgos. Por tanto, este error aparecería después del de *infraextensión* (Barrett, 1995).

Conforme el niño o la niña vaya introduciendo nuevos atributos semánticos, hará diferenciaciones que le llevarán a la creación de nuevas etiquetas verbales, de tal forma que el aprendizaje de las palabras nuevas no se hace de forma aislada, sino mediante el establecimiento de campos semánticos o conjunto de palabras con alguna relación semántica (así, el niño o la niña establecerá diferenciaciones entre un perro y una oveja que le conducirán a la creación de la etiqueta «oveja» que se ajusta mejor al referente).

En estos primeros momentos del desarrollo léxico, lo que los niños y las niñas dicen, aquello sobre lo que hablan, es muy parecido. La mayor parte de las primeras palabras son sustantivos (personas, animales, alimentos, partes del cuerpo, vestidos, vehículos, juguetes y cosas de la casa); acciones (comer, dar, abrir, tirar...); expresiones de espacio (aquí...); términos relacionados con algunas rutinas (adiós, hola, gracias...), y también se refieren a cualidades de los objetos (malo, bonito, chico, mío...).

Tras los dos años el ritmo de adquisición de nuevas palabras es increíble y se asocia con las crecientes capacidades de categorización. La incorporación de vocabulario se relaciona claramente con la formación de categorías por parte del niño o la niña. Primero, manejan las *categorías básicas* que son las más accesibles (se adquiere antes la categoría básica «perro» que la categoría supraordinada «animal» o que la categoría subordinada «dálmata»). Será a partir de los 5 años cuando, a medida que la capacidad de categorización se desarrolle, se empleen estructuras semánticas jerarquizadas y aparezcan *categorías supraordinadas* y *subordinadas*. Las primeras son más complejas porque incorporan relaciones abstractas, mientras que las segundas muestran un conocimiento más afinado y preciso de los elementos pertenecientes a una categoría.

Todo esto permitirá la formación de redes jerárquicas complejas, así como la obtención del significado de algunas palabras en función de su relación con otras y no solamente por su referencia a la realidad. Este aprendizaje ocurre gracias a que aprendemos por campos semánticos y familias de palabras, y no palabra a palabra de forma aislada.

Por último, hay que señalar que también existen diferencias individuales claras en el desarrollo semántico: no todos los niños y las niñas siguen la misma secuencia y el mismo ritmo, ni pasan por las mismas fases. Además, existen estilos diferentes: por un lado, encontramos niños y niñas con un *estilo referencial* que emplean el lenguaje, fundamentalmente, para referirse a cosas y dar información, y niños y niñas de *estilo expresivo* que utilizan el lenguaje para comunicar sentimientos, estados de ánimo, etc. Los primeros tienden a utilizar más nombres comunes y menos palabras con función gramatical y de uso personal-social que los de estilo expresivo, mientras que éstos emplean con más frecuencia pronombres demostrativos que suplen la escasez de nombres comunes y les permite hacerse entender (Barret, 1995; Nelson, 1996).

### 3.3. Desarrollo morfosintáctico: hacia el dominio de las estructuras gramaticales

La morfología se refiere al análisis de las unidades mínimas o morfemas que sirven para expresar significados, desempeñando un papel fundamental en la organización de las oraciones. Por su parte, la sintaxis incluye el estudio del orden y las relaciones de dependencia que existen entre los distintos elementos de una oración.

Los niños y las niñas se muestran muy sensibles a la información que proporcionan los elementos morfológicos y sintácticos, actuando como procesadores activos del lenguaje. Esta capacidad tem-

© Ediciones Pirámide

prana para analizar los fenómenos lingüísticos, captar las regularidades existentes en ellos y atender a los aspectos de la gramática más útiles para aprender la estructura de la lengua ayudan a entender la rápida evolución con que ocurre el aprendizaje de los aspectos morfosintácticos sin que se requiera para ello enseñanza explícita.

Algunas de las razones por las que esto ocurre las encontramos, de nuevo, en las interacciones comunicativas que los adultos mantienen con los niños y las niñas. Desde el nacimiento los bebés están expuestos de forma recurrente a su lengua y además los adultos les ofrecemos un modelo basado en frases cortas, con marcada entonación, clara pronunciación, repeticiones y etiquetado frecuentes, sin errores gramaticales... *(habla dirigida a niños)*. A ello hay que unir que niños y niñas casi siempre cuentan con alguien más experto, atento a sus incorrecciones gramaticales y que las utiliza para estimular el lenguaje mediante expansiones (si una niña nos dice, por ejemplo, «Balú ladra, malo», responderíamos diciéndole: «Balú no es malo. Balú ladra porque es un perro y no puede hablar como tú»), reformulaciones (por ejemplo, cuando un niño o una niña dice: «Hace hambre», no sólo entendemos que tiene hambre, sino que se lo hacemos saber: «Tienes hambre y yo también tengo hambre, pero hemos de esperar a que llegue tu hermana») y preguntas de clarificación. La propia estructura de la lengua también facilita su aprendizaje, así como la capacidad precoz de imitación que poseen los bebés.

La forma en que los niños y las niñas aprenden a estructurar el habla y a combinar palabras para formar oraciones va aumentando de forma progresiva a lo largo de la infancia. Algunos de los hitos más relevantes son:

- A los 12 meses: los niños y las niñas aún no muestran un conocimiento sintáctico. Aparecen las *holofrases,* emisiones de una sola palabra, o frases hechas.
- A los 18 meses: comienzan las primeras combinaciones de palabras en frases incompletas. Aparecen frases de 2 o 3 palabras formadas en torno a una palabra. Estas primeras realizaciones sintácticas están restringidas a ciertos elementos léxicos.
- Alrededor de los 2 años aparecen las primeras oraciones simples en las que se dejan fuera ciertas palabras innecesarias o partes de las palabras: *Habla telegráfica*.
- A los 2 años y medio surgen las primeras oraciones simples completas.
- A los 3 años se usan oraciones coordinadas y subordinadas.
- A los 4 años ya existe dominio del subjuntivo e indicativo, así como una importante corrección gramatical y se utiliza toda la variedad de oraciones subordinadas.
- Entre los 5 y los 9 años se adquiere la comprensión de oraciones complejas: pasivas, oraciones que vulneran el orden estándar, etc.
- A partir de los 9 años ya es posible la elaboración de un discurso conectado (argumentar, narrar, explicar...).

En lo concerniente a las reglas de inflexión y el uso de los morfemas (morfología), entre los 36 y los 48 meses niños y niñas dominan los morfemas de género y número; presentan un uso sistemático de los tiempos, personas y modos verbales, así como un uso productivo de los aumentativos y diminutivos; utilizan sistemáticamente pronombres, adverbios y preposiciones. Estos logros reflejan el dominio gramatical existente a los 4 años.

En el desarrollo morfológico hay que tener en cuenta que la aparición de un determinado morfema no implica dominarlo. A veces se emplea de forma incorrecta y otras su uso es innecesario. También es frecuente que los primeros usos de ciertas formas (pronombres, posesivos, preposiciones...) ocurran en fórmulas o rutinas verbales («Ésta por mamá» o «Ahora el nene»).

Por otro lado, niños y niñas producen ciertos morfemas con unas funciones limitadas al principio, incorporando progresivamente otras. Por ejemplo, a los 20 meses los posesivos «mío/a» o «mi» sólo se emplean para reivindicar posesión. Al cabo de un mes, ya serán capaces de em-

© Ediciones Pirámide

plearlo con otras funciones, por ejemplo, a nivel descriptivo («Este coche es mío») o narrativo («Está con mi abuela»).

Otro aspecto en el desarrollo de los morfemas es que la aparición de una determinada forma no supone dominar un sistema completo. Así, un niño puede emplear adecuadamente la primera y segunda forma del singular de los pronombres y adjetivos posesivos, sin dominar sus correspondientes formas en plural, que, por lo general, son de aparición más tardía.

Especial interés cobra lo que ocurre con la producción de las formas irregulares. Obviamente, se adquieren antes las flexiones regulares, pero al principio encontramos algunas formas irregulares correctas que constituyen una copia del habla adulta. Sin embargo, cuando niños y niñas empiezan a consolidar la flexión regular aparecen los errores en las formas irregulares. Este fenómeno se denomina *hiperregularización* o *sobrerregularización,* aparece poco después de los 2 años y puede durar hasta los 7 años. Expresiones como «andó», «poní», «pono», «cabo», «rompido» o «vinió» son ejemplos de este tipo de errores que se caracterizan por ser bastante persistentes y resistentes a las correcciones adultas. Al no existir modelos adultos de los que copiar estas formas, podemos suponer que son fruto de un trabajo interno del niño o la niña sobre su propia experiencia lingüística.

Finalmente, hemos de considerar que no todos los niños y las niñas siguen el mismo curso en su desarrollo gramatical. Al igual que en otras dimensiones lingüísticas, existen diferentes estilos: los individuos de *estilo analítico* sólo utilizan elementos lingüísticos que previamente han analizado, mientras que los de *estilo gestáltico* utilizan primero las palabras y luego las analizan (Pérez-Pereira, 1999). Los primeros suelen iniciarse en el lenguaje con palabras aisladas bien pronunciadas, mientras que los segundos emplean emisiones de más de una palabra con buena entonación, pero generalmente con mala pronunciación. Cualquiera de los dos estilos conduce al mismo resultado y no son más que dos formas distintas de realizar el mismo camino hacia el dominio de la propia lengua.

### 3.4. Desarrollo pragmático: hacia un uso eficaz del lenguaje

La pragmática o uso práctico del lenguaje incluye habilidades conversacionales y narrativas, siendo las primeras de más fácil adquisición. Inicialmente, los niños y las niñas poseen recursos comunicativos más eficaces que el lenguaje; sin embargo, en poco tiempo aprenderán a utilizar el lenguaje para expresar intenciones cada vez más complejas y diversas. Reflexionar sobre la dimensión pragmática del lenguaje es tan importante como hacerlo sobre las cuestiones formales, ya que la esencia del aprendizaje del lenguaje radica precisamente en adquirir una forma eficaz de comunicarse con los otros.

Las primeras palabras que emplean niños y niñas sirven para pedir, atraer la atención sobre algo, etcétera, utilizando las mismas expresiones con funciones diferentes. Entre los 2 y los 4 años se desarrolla la habilidad de conversar. Hacia los 2 años niños y niñas ya son capaces de emplear el lenguaje para expresar sentimientos, establecer contacto comunicativo, preguntar, dar información, autoafirmarse o describir, entre otras intenciones.

A los 4 años pueden iniciar una conversación y despedirse, hablar sobre un tema o cerrar la conversación. Además, muestran importantes avances en un aspecto esencial del uso de lenguaje, la habilidad para adaptar la forma de hablar a variables contextuales (número de hablantes, edad del interlocutor, grado de familiaridad de éste, etc.). A los 4 años, y a pesar de lo que desde el egocentrismo propio del estadio preoperatorio pudiera suponerse, los niños y las niñas varían su forma de hablar y se ajustan a variables como las que acabamos de nombrar. De hecho, desde los 18 meses son capaces de realizar ajustes en el habla al dirigirse a niños o niñas más pequeños/as. Dichos ajustes son muy similares a los que realizamos los adultos cuando nos dirigimos a ellos o ellas *(habla dirigida a niños).*

Hasta los dos años y medio los niños y las niñas realizan sus peticiones de forma directa, pero a partir de los 3-4 años emplean con bastante frecuencia las peticiones indirectas («A mí me gustan esos bom-

© Ediciones Pirámide

bones» o «Mi madre me deja comer esos bombones»). También a estas edades utilizan el lenguaje para supervisar, dirigir y controlar la propia actividad.

Todos estos avances a lo largo de los años preescolares permiten que a los 4 años sean capaces de seguir la conversación iniciada por otra persona y participar eficazmente en conversaciones guiadas por un adulto, aunque aún tengan dificultades para conversar con otros niños y niñas. Las diferencias en la ejecución, a la hora de conversar con adultos o con iguales, se deben a que los adultos empleamos una serie de estrategias comunicativas que facilitan la participación del niño o de la niña. Algunas de estas estrategias comunicativas son (Pérez-Pereira, 1999):

- Crear contextos en los que se emplean rutinas comunicativas familiares para los niños y niñas.
- Prestar especial atención a las señales comunicativas de los niños y las niñas.
- Aumentar el tiempo de espera para el turno del niño o la niña.
- Utilizar mecanismos para reparar las incomprensiones mediante peticiones de clarificación («cómo», «qué») o a través de la imitación interrogativa.
- Enriquecer y elaborar las emisiones verbales de los niños y las niñas mediante reformulaciones y extensiones.
- Favorecer la participación de los niños y las niñas a través de preguntas.
- Reforzar la participación en la conversación, por ejemplo, mediante señales de comprensión a las emisiones.

A los 6-7 años aparecen nuevas habilidades conversacionales y de organización del discurso: hablar en relación con lo que ha dicho el hablante, decir algo importante respecto a un tema, decir cosas que aún no se hayan dicho... A lo largo de la Educación Primaria lo que más se desarrolla es la habilidad para mantener intervenciones y dialogar, aportando matices y puntos de vista nuevos. En general, puede decirse que a los 6-7 años, niños y niñas son hablantes expertos y buenos conversadores y que el desarrollo posterior no consiste tanto en la adquisición de habilidades nuevas, como en el refinamiento de las logradas hasta el momento.

Entre los avances específicos que tienen lugar en los años escolares destacamos el incremento de respuestas elípticas, en las que no se repite la información conocida por los interlocutores. De forma que si un adulto pregunta a una niña: «¿Qué estás haciendo?», es esperable que ésta le responda: «Los deberes», omitiendo «Estoy haciendo...». Es evidente que existe cierto entrenamiento en estos avances, pero también lo es que se ven favorecidos por el desarrollo de las competencias cognitivas (en este caso, memoria a corto plazo).

Se observa también la capacidad de adoptar roles diferentes y ponerse en el lugar de ellos durante las conversaciones, lo cual se relaciona con los avances que se producen paralelamente en la teoría de la mente de niños y niñas que favorecen los cambios de registro lingüístico con los interlocutores. El avance en las conversaciones también se debe al incremento de vocabulario y se refleja en las respuestas clarificadoras ante las preguntas sobre sus propias intervenciones. Cuando pedimos a un niño o a una niña que nos aclare algo que ha dicho; en etapas anteriores se limitaría a repetir lo mismo, sin embargo, a lo largo de los años escolares se va consiguiendo expresar la idea con otras palabras, de forma más sencilla y clarificadora.

Además de para conversar, el lenguaje se utiliza para narrar, razonar o argumentar. Estas habilidades, relacionadas con las funciones intelectuales del lenguaje, requieren más tiempo y su consecución está muy relacionada con la adaptación y el éxito escolar. En la escuela el lenguaje se utiliza muy frecuentemente para realizar acciones como las que se acaban de mencionar y en esta dirección han de evolucionar las habilidades lingüísticas de niños y niñas. El empleo en el contexto familiar de estos usos del lenguaje depende bastante de variables socioculturales, por lo que la escuela desempeña un importante papel en la compensación de las diferencias existentes entre individuos provenientes de distintos entornos lingüísticos.

En cualquier caso, y con independencia del registro lingüístico al que los niños y las niñas estén expuestos en su vida familiar, todos tienen acceso

© Ediciones Pirámide

al contexto escolar y a partir de los 6 años se les enseña y exige el uso del lenguaje como herramienta para narrar, discutir, reflexionar, argumentar... Así, mientras que las narraciones de los menores de 6 años están muy ancladas a lo inmediato, son muy escuetas y a veces incomprensibles, a lo largo de los años escolares se deben ir promoviendo narraciones imaginativas, con un hilo conductor, no memorísticas, claras, sin muletillas, ajustadas al relato o suceso referido, etc. Ésta es una habilidad que, como ya hemos dicho, va a entrenarse a lo largo de los años escolares y cuyo aprendizaje no puede entenderse al margen de las exigencias lingüísticas y cognitivas realizadas desde el contexto escolar.

Por último, dentro del desarrollo pragmático consideramos que merece destacarse el hecho de que el lenguaje supone una herramienta por la que niños y niñas se apropian de su cultura. Éstos y éstas no sólo aprenden valores sociales, normas o características de las relaciones sociales porque sus padres o sus madres les instruyan directa y explícitamente utilizando el lenguaje, sino también porque observan la forma en que los adultos emplean el lenguaje en el contexto social. Así, cuando un adulto pregunta de forma educada a un extraño por una dirección en presencia de su hijo, no sólo le enseña la forma de utilizar el lenguaje en ciertas situaciones sociales, sino que también le está dando claves sobre cómo comportarse en ellas.

## 4. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE ESCRITO

El dominio de la lengua escrita es una competencia básica sobre la cual se asientan gran parte de los aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida, especialmente todos los relacionados con el currículum escolar. A medida que los niños y las niñas aprenden las capacidades necesarias para traducir las palabras escritas al habla (y viceversa), también aprenden que las letras les permitirán expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Se trata de un logro fundamental que los niños y las niñas de nuestro contexto cultural realizan a los 6 años, cuando muchas habilidades conversacionales y narrativas aún no están logradas a nivel oral.

No obstante, antes de que todo ello suceda ya conocen algunas cuestiones relacionadas con el lenguaje escrito. Por ejemplo, saben que los cuentos se leen y les gusta jugar a que leen, reconocen gráficamente las palabras e intentan «dibujarlas» en cuanto el desarrollo de la grafomotricidad se lo permite. Ello refleja que existe una comprensión global acerca del lenguaje escrito, bastante antes de saber leer.

### 4.1. Procesos implicados en la lectura

El aprendizaje de la lectura no debe entenderse al margen del desarrollo del lenguaje, sino que existen una serie de habilidades previas a la lectura que dependen de éste (Papalia, Olds y Feldman, 2010):

- Capacidades relacionadas con el lenguaje oral, como vocabulario, sintaxis, estructura narrativa y la comprensión de que el lenguaje se utiliza para comunicarse.
- Conciencia fonológica que ayuda a la decodificación de la palabra impresa.

Como sugieren las autoras citadas, cada una de estas capacidades parece tener un efecto diferente. En un estudio realizado durante dos años con 90 escolares ingleses, se halló que el desarrollo del reconocimiento de las palabras dependía fundamentalmente de las capacidades fonológicas, mientras que las capacidades del lenguaje oral predecían mejor la comprensión de la lectura (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; citado en Papalia, Olds y Feldman, 2010).

Existe un acuerdo bastante generalizado a la hora de describir los procesos que intervienen en la lectura, aunque no en el orden de funcionamiento. Siguiendo a Cuetos (1996), estos procesos coinciden con las diferentes dimensiones del lenguaje que hemos analizado a lo largo del capítulo:

- *Perceptivos:* permiten diferenciar los signos gráficos y diferenciarlos en rasgos, letras y palabras.

© Ediciones Pirámide

— *Léxicos:* facilitan el acceso al significado a través de una *ruta léxica* que compara las formas ortográficas con sus representaciones en la memoria, o mediante una *ruta fonológica* al convertir los grafemas en fonemas.
— *Sintácticos:* consisten en extraer el significado global a partir de la relación entre palabras mediante las claves sintácticas.
— *Semánticos:* permiten la construcción de representaciones a partir de la información conocida por el lector.

### 4.2. Métodos para el aprendizaje de la lectura

Cuando enseñamos a leer a los niños y a las niñas perseguimos que sean capaces de decodificar el texto y que lo comprendan, así como que vayan poniendo lo que leen en relación con lo que ya saben. De tal forma que el objetivo del aprendizaje de la lectura es convertir a niños y niñas en lectores activos, lo cual va más allá del aprendizaje de las reglas de decodificación grafema-fonema.

Respecto a la forma en que las personas leen, se pueden describir dos modelos distintos de decodificación de la palabra impresa:

— Un *modelo ascendente* útil para explicar el aprendizaje de la lectura y que supone ir desde las letras a las palabras, de éstas a las frases y luego a los textos.
— Un *modelo descendente* válido para lectores expertos y en virtud del cual éstos leerían sin necesidad de ir letra a letra, procesando el texto de una forma global en función de la información que posean del mismo.

Probablemente, la mayor parte de los lectores y las lectoras emplean un *modelo mixto* que implica el uso de ambas formas de procesamiento a la vez: tanto desde las palabras contenidas en el texto como desde el conocimiento de la información recogida en él.

La cuestión de cómo enseñar a leer es un asunto sobre el que se ha polemizado bastante. Dos son los métodos que se utilizan y su elección depende del modelo de lectura que se adopte. Por un lado, encontramos los *métodos sintéticos* que se basan en la enseñanza de los principios básicos de la fonética, otorgando especial importancia a los procesos de decodificación. Estos métodos pueden ser alfabéticos, fonéticos o silábicos según el punto de partida. Por otro lado, están los *métodos analíticos* o *globales* que inician el aprendizaje de la lectura desde unidades lingüísticas con significado, ligándolo al aprendizaje natural de la lengua. Se caracterizan por utilizar estrategias de tipo visual-auditivo y no se centran en la decodificación grafismo-sonido, sino en el análisis de estructuras complejas con significado (palabras, frases o textos) a partir de las cuales se pretende que el niño o la niña llegue a distinguir los elementos más simples. Dentro de los métodos analíticos se diferencia entre *métodos léxicos,* que parten de palabras, y *métodos globales naturales,* cuyo punto de arranque son estructuras globales asociadas generalmente a dibujos que ayudan a construir los significados.

Los métodos sintéticos son criticados porque en las primeras fases resultan poco motivadores, ya que los aprendizajes se realizan sin atender a los significados. No obstante, la investigación favorece la opinión de que la conciencia fonológica y el entrenamiento fonético temprano son claves para la adquisición de las competencias lectoras.

Por su parte, el enfoque global se basa en la creencia de que los niños y las niñas pueden aprender a leer de la misma forma en que aprenden a hablar, otorgando una mayor importancia a la percepción visual que a la auditiva. El empleo de este método implica que los alumnos y las alumnas no puedan identificar, ni crear palabras nuevas mientras el proceso no esté bastante avanzado. Además, el reconocimiento de palabras a nivel visual exige un mayor esfuerzo memorístico que el que se requiere con métodos sintéticos.

Puesto que ambos métodos presentan ventajas e inconvenientes, y puesto que los lectores expertos leen empleando un modelo mixto (ascendente y/o descendente, según el conocimiento que tengan de

© Ediciones Pirámide

la información impresa), no es de extrañar que actualmente se abogue por métodos mixtos. Dado que la lectura es producto de diversas funciones, es menos probable que su aprendizaje tenga éxito si sólo se enseñan algunas de las habilidades implicadas, ya sean fonéticas o de comprensión. Los niños y las niñas pueden reunir estrategias fonéticas y visuales mediante la recuperación visual de palabras familiares y la decodificación fonética de las palabras desconocidas, lo cual les convertirá en mejores lectores y lectoras (Papalia, Olds y Feldman, 2010).

En cualquier caso, se utilice un método u otro, o la combinación de ambos, éstos siempre han de ajustarse a las capacidades de los niños y las niñas, así como a los recursos disponibles. En todo ello, el papel de los maestros y las maestras constituye un pilar fundamental, pues en ellos y ellas se encuentra en muchas ocasiones la clave del éxito. Asimismo, en nuestra lengua los educadores tienen a su favor una muy clara correspondencia entre las unidades de escritura y las de habla, lo que facilita enormemente el aprendizaje de la lectura.

**REFLEXIONA**

Los métodos *Micho*, *Palau* o el *País de las letras* son tres sistemas empleados frecuentemente para el aprendizaje de la lectura en nuestro contexto. Si no los conoces, éste es un buen momento para hacerlo. Busca información sobre ellos, analízalos desde los contenidos que se acaban de presentar y, sobre todo, piensa en sus ventajas e inconvenientes. ¿Por qué crees que está tan difundido el uso de estos métodos en nuestras aulas?

## 5. OPTIMIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS

A lo largo de estas páginas hemos pretendido dejar claras fundamentalmente dos ideas: una, que la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas constituye una herramienta esencial del desarrollo y, otra, que los niños y las niñas se apropian de dichas competencias en interacciones comunicativas con un claro carácter social. Por tanto, los adultos (adultas en muchas ocasiones) son en cierta medida «responsables» de la calidad y eficacia con que se comunican los niños y las niñas, ya sea a nivel oral o escrito.

Muchos niños y niñas viven en hogares altamente estimulantes a nivel lingüístico; disponen de modelos adecuados y desde el principio sus padres y sus madres los familiarizan con el uso del lenguaje para expresar ideas y opiniones, los entrenan en la habilidad de escuchar o les leen mucho antes de que el niño o la niña pueda hacerlo. Y este bagaje con el que llegan a la escuela ha demostrado ser una buena garantía de éxito escolar. Pero esto dibuja sólo el alentador panorama que caracteriza a niños y niñas de determinados entornos socioculturales favorecidos, que son los que experimentan menor nivel de discontinuidad entre la escuela y la familia y los que suelen alcanzar mejores rendimientos académicos. En estos casos el éxito puede deberse tanto a la continuidad de experiencias entre ambos entornos, como a un mayor nivel de desarrollo fruto de la estimulación recibida en la familia e incluso de las mejores expectativas de sus educadores. En este sentido, uno de los principales objetivos del sistema escolar, como ya hemos señalado anteriormente, ha de ser corregir la desigualdad inicial que merma las posibilidades y oportunidades de demasiados niños y niñas.

En general, en la escuela se hace un uso más descontextualizado e intelectual del lenguaje, pero las investigaciones ponen de manifiesto que éste también tiene algunas limitaciones en la interacción escolar en comparación con el uso que se le da en casa. Así, por ejemplo, en el colegio, los niños y las niñas se dirigen menos al adulto que en casa; hablan menos; expresan menos significados diferentes; utilizan expre-

© Ediciones Pirámide

siones gramaticales más breves; inician menos conversaciones y preguntan menos. Por su parte, los maestros y las maestras se dirigen menos directamente a un niño o a una niña que los padres y las madres y amplían el significado de los enunciados con menos frecuencia. Sin embargo, el profesorado pregunta más a sus alumnos y alumnas y elabora más sus propias intervenciones que los progenitores (Jiménez-Lagares y Muñoz-Tinoco, 2005).

En un estudio realizado por Weigel, Lowman y Martin (2007) se encontraron resultados que apuntan en esta misma dirección. Los autores hallaron que, además de los factores relacionados con los propios niños o niñas (como son la maduración, la motivación, la capacidad de recepción y expresión lingüística o la posición que ocupan entre los hermanos), tanto la escuela como la familia han de ser consideradas a la hora de explicar las diferencias que existen en el desarrollo del lenguaje de unos niños y otros, tanto a nivel expresivo como receptivo. Las variables que destacan en su estudio son semejantes en ambos contextos: características sociodemográficas, estilo comunicativo e interacciones lingüísticas, motivación y creencias o ideas sobre el papel que desempeñan los adultos en el desarrollo infantil. Los niños y las niñas cuyos padres y maestros poseen mayor nivel de formación emplean un lenguaje descontextualizado y abstracto, potencian frecuentes y diversas interacciones comunicativas y se consideran agentes importantes para el desarrollo lingüístico de los menores, presentan mejores y mayores competencias lingüísticas expresivas y receptivas.

Como en tantos otros aspectos, familia y escuela pueden y deben colaborar en diseñar experiencias para que niñas y niños desarrollen más y mejores capacidades lingüísticas y, por tanto, intelectuales. Desde la escuela es posible llevar a cabo multitud de actividades que contribuyen a desarrollar las diferentes competencias implicadas en el dominio del lenguaje oral y escrito, y que van más allá de enseñar a niños y niñas a leer y a escribir. Las actividades que se pongan en marcha desde el contexto escolar habrán de ajustarse a las capacidades infantiles, ya que no es conveniente, ni siquiera ventajoso, iniciar a los menores de forma precoz en aprendizajes que se realizarían mucho más eficazmente esperando un poco. Esto es lo que ocurre en demasiadas ocasiones con el aprendizaje de la lectura, cuyo comienzo suele hacerse de forma rápida y precoz en muchos casos. Desde nuestro punto de vista, no es nada recomendable, por ejemplo, enseñar a los niños y a las niñas a identificar y a escribir las letras antes de los 3 años. Sin embargo, es mucho lo que desde la Educación Infantil puede hacerse para facilitar el posterior aprendizaje de la lectoescritura.

Durante esta etapa, como ya se señaló anteriormente, es fundamental trabajar la conciencia fonológica mediante rimas, trabalenguas, adivinanzas, «veo-veo»... Lo importante para los niños y las niñas a estas edades es jugar con el lenguaje, «manipularlo» para facilitar su dominio, y lo es en mayor medida que el entrenamiento explícito en el aprendizaje de la lectura.

A lo largo de la Educación Primaria se proponen desde las escuelas diversas actuaciones para el fomento de la lectoescritura y que en muchos casos requieren de la implicación de las familias, lo que supone un elemento extra no sólo de motivación para el alumnado, sino también de éxito. Entre esas actuaciones encontramos la celebración del «Día del libro» y/o de la «Feria del libro», talleres de cuentacuentos a los que se invita a los abuelos y a las abuelas a narrar en el aula alguna historia, los «libros viajeros» que permiten el intercambio de opiniones entre lectores, la creación de bibliotecas de aula con libros aportados por los propios niños y niñas, el empleo de libros electrónicos y otros materiales digitales, las visitas a las bibliotecas públicas, etc. Es muy importante que en todas estas actividades los maestros y las maestras no olviden la conexión que existe entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la lectoescritura. El objetivo es que los niños y las niñas se conviertan en buenos lectores, no sólo por el placer de leer (que ya justificaría el esfuerzo), sino porque con la lectura se les está dotando de una importante herramienta cognitiva necesaria para gran parte de los aprendizajes que les quedan por hacer.

Asimismo, es absolutamente necesario trabajar el lenguaje a nivel oral. Por ejemplo, las «asambleas» que realizan los niños y las niñas durante la Educación Infantil son un ejemplo de cómo estimular las habilidades conversacionales.

© Ediciones Pirámide

A lo largo de la Educación Primaria estas habilidades se siguen potenciando y enriqueciendo con las habilidades narrativas mediante actividades como debates, exposiciones orales, teatros, charlas-coloquios..., en las que los propios niños y niñas pueden ser asistentes o participantes activos.

Concluimos el capítulo destacando otras estrategias específicas que consideramos adecuadas a la hora de optimizar las competencias lingüísticas de niños y niñas, y que se derivan de los contenidos que hemos ido exponiendo a lo largo de estas páginas. En primer lugar, no podemos olvidar que las palabras se aprenden mejor en contextos significativos para el alumnado, por ejemplo, cuando es necesario entender una determinada palabra para comprender un enunciado. No suelen resultar muy eficaces estrategias como aprender de memoria listas de palabras o buscar palabras sueltas en el diccionario, pues carecen de significado y valor funcional para los niños y las niñas.

Otro aspecto fundamental para los educadores es la promoción de estilos de interacción comunicativa que estimulen un uso complejo del lenguaje en relación con las competencias cognitivas. Es preciso facilitar la utilización descontextualizada del lenguaje haciendo que el alumnado vaya más allá del presente inmediato, interrogándole sobre el porqué y el para qué de aquello sobre lo que habla, discute o argumenta. Hay que preguntarle para estimular su pensamiento y exigirle respuestas que impliquen formas de razonar complejas y un discurso rico y elaborado. En definitiva, el desarrollo del lenguaje a nivel oral desde la escuela sólo puede hacerse si dejamos que los niños y las niñas hablen y les exigimos progresivamente, y en función de sus capacidades, mensajes descontextualizados, bien articulados, con un vocabulario rico y que constituyan una forma de expresar ideas, pensamientos, emociones, etc., de tal modo que el lenguaje se consolide como un vehículo de los procesos cognitivos e intelectuales.

**RECUERDA**

El lenguaje es una herramienta esencial del desarrollo para cuya adquisición los niños y las niñas han de participar en interacciones comunicativas con un claro carácter social. Los maestros y las maestras ejercen un importante papel en el desarrollo de las competencias lingüísticas de su alumnado, tanto a nivel oral como escrito. Para que la labor de los docentes sea optimizadora del lenguaje es fundamental que sus actuaciones se ajusten a las capacidades lingüísticas y cognitivas de los niños y las niñas.

## PARA SABER MÁS

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Es un manual básico para acercarse al desarrollo de los niños y las niñas de nuestro contexto. Incluye dos capítulos sobre el desarrollo del lenguaje que presentan una visión bastante completa del mismo. En uno de ellos se abordan los procesos de adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida, y en el otro, el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje a lo largo de la infancia.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura.* Madrid: Escuela Española.

Se trata de un libro de gran utilidad para los profesionales que trabajan en la enseñanza de la lectura. Profundiza en los aspectos psicológicos implicados en el aprendizaje de la lectura y ofrece claves para lograr que los niños y las niñas realicen este importante logro de un modo eficaz.

© Ediciones Pirámide

# 7 Desarrollo emocional y personal

MOISÉS RÍOS BERMÚDEZ
REYES VALLEJO ORELLANA

Un bebé acaba de nacer. Además de su aspecto físico, que invita al adulto a abrazarlo y protegerlo, destaca en él una conducta presente desde los primeros momentos de su vida que nos informa de su estado emocional: el llanto.

Pensemos por un momento que somos ese bebé que llora. Estamos tumbados en nuestra cuna, tenemos los ojos abiertos y un objeto alargado pasa muy cerca. De repente, el objeto se detiene a la altura de los ojos, no sabemos por qué. Se trata de nuestra mano que se ha parado en nuestra boca. No conocemos ese objeto, ni nuestra boca, no sabemos qué es una cuna y tampoco sabemos quién somos ni por qué llorábamos antes y ahora no. Queda un largo camino para todos esos aprendizajes, somos pequeños, pero tenemos los primeros años de vida por delante para sentar las bases de esta parte tan importante de nuestro desarrollo que incluye el conocimiento y manejo de las emociones y la construcción de la personalidad.

En las páginas que siguen vamos a hacer un recorrido por el desarrollo emocional y personal del bebé hasta que llega a la adolescencia. Analizaremos cómo evolucionan las emociones durante la infancia y las bases sobre las que se construye la personalidad. Dedicaremos algunas páginas a la expresión de las propias emociones, al reconocimiento de las emociones ajenas, a los procesos de facilitación emocional del pensamiento, y al análisis, comprensión y regulación por parte del niño del mundo emocional. Seguidamente distinguiremos los componentes estructurales implicados en el desarrollo de la personalidad y los procesos de cambio que acontecen a lo largo de la infancia. Finalmente, presentaremos algunas ideas para optimizar el desarrollo emocional y de la personalidad a través de los activos familiares, escolares y comunitarios.

## 1. EMOCIONES Y PERSONALIDAD DURANTE LA INFANCIA: SENTIR Y SER

Lejos de la perspectiva que consideraba las emociones como perturbadoras de los propios procesos psicológicos, hoy entendemos que también nos ayudan a comunicarnos con las personas que nos rodean desde que somos pequeños, porque con ellas les informamos sobre nuestro estado interno y llamamos su atención, objetivos con un claro componente adaptativo. Además, nuestras emociones se relacionan con el pensamiento ya que, como veremos unas páginas más abajo, pueden facilitar procesos tales como el razonamiento, la toma de decisiones, la comunicación interpersonal o la resolución de problemas.

A diferencia de lo que ocurre en otras especies, los bebés humanos estamos relativamente indefensos al nacer y necesitamos personas que nos cuiden para sobrevivir. Además, los seres humanos solemos tener pocas crías en comparación con otras especies, por lo que las prácticas de crianza son importantes para facilitar la supervivencia de los más jóvenes, algo que la evolución ha tenido en cuenta al proporcionar a los recién nacidos y a los adultos una serie de mecanismos para relacionarnos que aseguran que los genes perduren.

© Ediciones Pirámide

Desde los primeros momentos de vida, las emociones primitivas del bebé van a regular las conductas de cuidado de los adultos, de manera que si el bebé llora, sus padres probablemente atiendan su llanto e intenten calmarlo; si ríe, seguramente se alegren del estado emocional del bebé y le sonrían y estimulen de algún modo. En este sentido, podemos decir que el desarrollo emocional es un proceso individual con un marcado carácter transaccional, ya que las acciones de los niños y niñas influyen y son influidas por las acciones de las personas que les rodean. Los bebés mantienen a sus cuidadores cerca de ellos y consiguen que éstos pongan en marcha conductas de cuidado y protección. El llanto es un buen ejemplo de una conducta innata que asegura proximidad, así como el interés que muestran los adultos ante este estímulo. Si el bebé consigue que la persona que lo cuida sienta placer cuando se relaciona con él, el éxito evolutivo está casi asegurado. Para alcanzar este objetivo, la sonrisa del bebé, sus vocalizaciones y miradas son de gran ayuda, igual que lo es la gratificación que siente el adulto cuando consigue devolver al bebé a un estado de calma. Con el tiempo, y si todo va bien, las emociones pasarán a convertirse en objeto de regulación por parte del propio niño y aprenderá a controlarlas, por ejemplo, en situaciones en las que esté enfadado o triste, permitiéndole esta autorregulación el mantenimiento de un estado emocional estable la mayor parte del tiempo. Además, observamos un enorme progreso en el conocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones de los demás, por lo que el desarrollo emocional no sólo va a ser un proceso de construcción interno sino también social. Muy pronto va a ser capaz de identificar las emociones que expresan los demás y de actuar de forma congruente ante ellas, por ejemplo, siendo capaz de consolar al que sufre, o alegrándose cuando alguien cercano muestra alegría.

Los diferentes logros que durante la infancia se adquieren en la vida afectiva, emocional y personal están relacionados con lo socioafectivo porque tienen que ver con el establecimiento de vínculos con las personas que configuran el propio entorno social en cada momento *(procesos afectivos),* con la adquisición de conocimientos necesarios para integrarse en el medio social, tales como valores, normas, costumbres, etc. *(procesos mentales),* y con la adquisición de comportamientos socialmente deseados en un contexto cultural concreto y la evitación de conductas consideradas inapropiadas *(procesos conductuales).*

Las interacciones con sus cuidadores habituales a lo largo de la infancia son los pilares que favorecen en el niño el desarrollo de habilidades que le permitirán ser competente desde un punto de vista emocional. Algunos de estos logros se relacionan con habilidades que tienen que ver con las propias emociones, su expresión, conocimiento y manejo, y otros, con el conocimiento y actuación ante las emociones de otras personas.

En lo que se refiere a la aparición de las emociones, algunas ya están presentes desde los primeros momentos de vida y otras surgen bastante después. Las emociones básicas que aprenden a manifestar en los primeros meses de vida son la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo. En el apartado 2 de este capítulo presentamos una descripción de cómo evoluciona lo emocional en sus distintas facetas: la expresión y percepción de las emociones propias y el reconocimiento de las emociones ajenas, los procesos de facilitación emocional del pensamiento, el análisis y la comprensión de las emociones y, por último, la regulación emocional. Antes de profundizar en ello, presentamos algunos de los pilares sobre los que se asienta la construcción de la personalidad.

En cuanto al desarrollo de la personalidad, la mayoría de los psicólogos que han abordado su estudio consideran que los inicios de la personalidad humana se sustentan en tres pilares: el tipo de vinculación afectiva establecida con los adultos significativos (tipos de apego), el desarrollo emocional y el temperamento. El tipo de vínculo afectivo que se establece entre el bebé y los adultos que lo cuidan es un tema que ha sido desarrollado en el capítulo sobre apego. Los otros dos pilares que hemos mencionado, además del desarrollo del yo, la identidad sexual y de género, y los rasgos de personalidad infantiles, serán tratados en las siguientes páginas.

© Ediciones Pirámide

Si volvemos al bebé cuya conducta fue descrita al inicio de este capítulo, recordaremos que no reconocía su mano, ni su boca ni, en definitiva, ninguna parte de su cuerpo. Para que esos conocimientos que nuestro bebé no tenía en el momento de su nacimiento se alcancen es necesario que adquiera una representación sobre sí mismo, es decir, que construya su *identidad existencial*. Ese logro hará que lo que hemos llamado *ser* en el título de este apartado sirva como punto de partida para la construcción de la personalidad. El temperamento del bebé aportará una serie de disposiciones iniciales; el desarrollo de su identidad necesitará de la adquisición de la *conciencia del propio yo* y de la progresiva construcción del conocimiento sobre *sí mismo* —incluida la *identidad sexual y de género*— y la *autoestima,* y los *rasgos de personalidad* irán estructurando de forma cada vez más estable lo que en el futuro será su *personalidad* adulta. Para que este complejo proceso de diferenciación del bebé se lleve a cabo, será preciso que el ambiente ejerza su influencia moldeadora a través de las prácticas de crianza y educación a las que nos referimos al inicio de este apartado. Se trata de un proceso que dura años y que en las edades de la Educación Infantil y Educación Primaria se llena de contenido.

Entre los factores que integran la personalidad podemos encontrar los siguientes: el *sí-mismo,* el *autoconcepto-autoestima,* el *yo* y la *personalidad* propiamente dicha.

- El *sí-mismo:* es el conjunto de percepciones y recuerdos individuales que incluyen la apariencia física, la evocación auditiva que despierta oír el propio nombre, sensaciones corporales (como ciertos olores, sonidos, imágenes, sabores), recuerdos de acontecimientos personales, etc.
- *Autoconcepto:* hace referencia a la abstracción de las características esenciales y distintivas del sí-mismo que establecen una diferenciación entre la existencia consciente de un individuo y el ambiente y otros *sí-mismos*.
- *Yo:* Es el sistema organizado de las propias actitudes, motivos y valores interrelacionados. Constituye la esencia conceptual de la noción de sí-mismo de una persona como individuo dotado de ciertos atributos relativos a su rol (función a desempeñar) y estatus (lugar que ocupa dentro de un determinado contexto, según su rol) en el contexto social.

  El conocimiento del yo se refiere, pues, al hecho de que el niño tenga constancia de quién es y en qué se diferencia de los demás. Dicha evidencia se sustenta en el proceso de elaboración del autoconcepto y su valoración personal del mismo o autoestima. A medida que esos contenidos son discriminados, identificados personalmente y continuados en el tiempo, la noción del yo irá adquiriendo cierta sustantividad psicológica.

  El origen del progresivo conocimiento del yo radica en el establecimiento de la identidad existencial. Esta modalidad inicial de identidad hace referencia a la conciencia de sentirse una entidad perdurable a lo largo del tiempo en virtud del desarrollo temprano de la confianza básica, que, a su vez, constituye el punto de partida para la construcción de la propia identidad. Este sentimiento surge gracias a la experiencia continuada de afecto, atención y protección dispensada por los cuidadores al niño (Erikson, 1968) suponiendo la primera noción positiva y gratificante del mundo desconocido que le rodea (Winnicott, 1987). Obviamente, al principio esta evidencia es débil, pero a medida que avanza el proceso evolutivo general el sentimiento se va haciendo cada vez más estable y consistente (Damon y Hart, 1992).
- *Personalidad:* se refiere a «todas» las predisposiciones conductuales de un individuo en un momento dado de su vida, abarcando tanto los aspectos más periféricos, transitorios y triviales como los centrales o esenciales de su repertorio conductual a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones, distinguiendo y diferenciando peculiarmente a un sujeto de los demás. Ambos aspectos, distinción y persistencia, tienen una fuerte vinculación con la construcción de la propia

© Ediciones Pirámide

identidad, modelándola con características denominadas rasgos o conjuntos de rasgos que, junto con otros aspectos del comportamiento, se integran en una unidad coherente que finalmente describe a las personas. Por consiguiente, la distinción y jerarquía del yo en el desarrollo de la personalidad pone de relieve su importancia para la estructuración de la misma en cada individuo.

En el orden señalado, estos ingredientes constituyen una jerarquía ascendente de procesos en cuanto a complejidad e inclusividad que se abordarán en el apartado 3.2 de este capítulo.

**RECUERDA**

Las interacciones con los cuidadores habituales son un medio fundamental a través del cual el ambiente ejerce su influencia moldeadora del desarrollo emocional y de la personalidad. Los años de la escuela infantil y primaria son dos contextos igualmente importantes para la construcción de estos logros.

Existe un calendario evolutivo para los logros emocionales y de la personalidad. Unas emociones aparecen en el bebé antes que otras, y la personalidad se construye sobre el temperamento, el desarrollo del yo y de los rasgos de personalidad, siguiendo también un *timing* predecible.

## 2. DESARROLLAR HABILIDADES PARA SER EMOCIONALMENTE COMPETENTES

Como vimos al inicio de este capítulo, el desarrollo emocional durante la infancia está muy influenciado por las características de los bebés y las de sus cuidadores. La interacción que el bebé mantiene con las personas que lo rodean facilita el desarrollo de diferentes habilidades que van a hacer del niño o la niña una persona competente desde el punto de vista socioafectivo.

En este apartado vamos a analizar diferentes habilidades que, cuando se controlan, hacen de nosotros personas competentes en lo emocional. Los cuatro componentes que describimos bajo estas líneas forman parte de lo que algunos autores denominan *inteligencia emocional* (Mayer y Salovey, 1997). Estos componentes están relacionados unos con otros, de manera que para regular adecuadamente las emociones es necesaria una buena comprensión emocional y, al mismo tiempo, para comprender las emociones es preciso tener una buena percepción de ellas. Como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2002), lo contrario no siempre es cierto, ya que personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional. Atender en exceso a las emociones puede ser un problema para el buen ajuste psicológico.

### 2.1. La expresión y percepción de las emociones propias y el reconocimiento de las emociones ajenas

Las reacciones de agrado y desagrado son observables en cualquier bebé en los primeros momentos de su vida. Con el tiempo, estas reacciones globales darán paso a otras más específicas que aparecen progresivamente durante el primer año de vida, tales como la alegría y el malestar, la ira y la sorpresa, y la tristeza y el miedo. Por otro lado, también desde el nacimiento los bebés reaccionan ante las emociones de los demás. El *contagio emocional* que puede observarse, por ejemplo, cuando un bebé empieza a llorar y otros bebés presentes hacen lo mismo, es una conducta que nos informa acerca de esta conexión emocional con el otro, de la capacidad para expresar emociones y de la habilidad para reconocerlas en los demás.

© Ediciones Pirámide

Algunas de las manifestaciones de la expresión emocional del bebé aparecen en el primer mes, como es el caso de la sonrisa ante situaciones agradables, o la sonrisa social y la sorpresa durante el segundo mes. El malestar ante situaciones desagradables que se expresa desde el nacimiento informa de estados internos displacenteros. En ese segundo mes de vida, el bebé muestra su malestar mediante expresiones faciales identificables como tristeza e ira o enfado, aunque aún no existe una clara conexión entre la expresión emocional y el estado interno. Además, también se observan expresiones faciales de miedo en recién nacidos, si bien las reacciones de temor son bastante infrecuentes en los primeros seis meses (Ortiz, Fuentes y López, 1999).

Durante los tres primeros años de vida las expresiones emocionales se hacen cada vez más selectivas, aumentando su rapidez y duración en las interacciones con los cuidadores y con otros niños y niñas (Hidalgo y Palacios, 1999). Además de la expresión emocional, en esos primeros años el niño va siendo cada vez más consciente de sí mismo, lo que le permite percibir e identificar sus propias emociones. Como fruto de estos progresos es sencillo entender que sea en torno al segundo año de vida cuando surjan *emociones autoconscientes* o *sociomorales* como la vergüenza, el orgullo y la culpa, las cuales tienen mucho que ver con la cultura. Con el tiempo, tanto las sociomorales como el resto de las emociones se expresarán según las normas sociales, de manera que las interacciones con los demás irán mostrando al niño o la niña cuándo, cómo y dónde puede expresar sus emociones, favoreciendo así la autorregulación emocional.

Uno de los hitos fundamentales que marca un cambio en la expresión emocional es el mayor dominio del lenguaje que tiene lugar a partir del cuarto año de vida. Gracias al lenguaje, los niños y niñas podrán ser cada vez más precisos en la manifestación y conocimiento de sus estados emocionales, siendo capaces de poner etiquetas concretas a estados internos que antes eran más difusos y globales, logro que puede estimularse desde que el niño comprende los mensajes verbales. Estos avances en el área lingüística hacen que las emociones se diferencien cada vez más entre sí, sobre todo si las interacciones que establece facilitan el proceso de adquisición de nuevos términos para designar estados emocionales internos y ajenos. Durante los años de la Educación Primaria los avances en la expresión y percepción de las propias emociones y en el reconocimiento de las emociones de los demás sigue creciendo hacia una progresiva diferenciación y especificidad. Estos avances harán que sea capaz no sólo de expresar, percibir y reconocer las expresiones verbales y no verbales relacionadas con lo emocional en sí mismo y en los demás, sino también que lo haga en la pintura, la música y otras artes.

### 2.2. La facilitación emocional del pensamiento

Los progresivos avances en el desarrollo cognitivo hacen que las emociones se conviertan en posibles facilitadores de la atención y el uso del pensamiento de modo racional, lógico y creativo. En este sentido, la emoción puede ser considerada como facilitadora del pensamiento, e incluye la habilidad para generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos, igual que los procesos cognitivos pueden ser empleados para generar emociones, por lo que la relación entre emoción y cognición puede considerarse bidireccional (Lazarus y Lazarus, 1994; Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Comunian y Comunian, 2007). Un ejemplo de cómo las emociones pueden facilitar lo cognitivo lo encontramos en la relación que se establece entre un estado de ánimo positivo y la creatividad (Averill, 1999, 2002; Averill y Nunley, 1992; Csikszentmihalyi, 1996). Igualmente, las emociones pueden influir negativamente en habilidades como la toma de decisiones que, en estados de ánimo displacenteros, puede verse dificultada.

Los datos de investigación apoyan esta idea de la conexión entre cognición y emociones. Greenspan y Wieder (2006), por ejemplo, señalan que los niños autistas que son estimulados cognitivamente al mismo tiempo que se les entrena en la expresión y

© Ediciones Pirámide

el manejo de las emociones, alcanzan mayores avances que si sólo están sometidos a estimulación cognitiva. Si estos programas combinados, en los que tiene un peso importante la orientación emocional, funcionan, parece claro que las emociones tienen un papel importante en la facilitación del pensamiento, muy probablemente en niños autistas y también en los que no lo son.

Las emociones también pueden ser muy útiles para focalizar la atención cuando intentamos resolver un problema o recordar eventos de la vida cotidiana, ya que nos permiten evaluar dichas situaciones sobre la base de cómo nos sentimos y nos ayudan a valorarlas desde diferentes perspectivas. Por todo ello, podemos decir que las emociones pueden guiar los pensamientos, la creatividad y la forma de razonar, influyendo incluso en el rendimiento ante las tareas que se presentan en la escuela y fuera de ella (Fernández Berrocal y Extremera, 2002).

### 2.3. El análisis y la comprensión de las emociones

Expresar emociones no implica necesariamente analizarlas y comprenderlas. Un ejemplo muy claro es el de un bebé que muestra malestar cuando no está cómodo en su cuna y llora. Está expresando su malestar, pero no analiza ni comprende lo que siente. En esos primeros momentos podemos observar el fenómeno del contagio emocional en el bebé, de modo que si la persona que lo está cuidando muestra ansiedad, el bebé se pone ansioso, o si muestra alegría, el bebé se alegra. Esas reacciones van siendo con el tiempo cada vez más específicas y complejas, desarrollándose en torno a los tres meses una rudimentaria capacidad para detectar el significado de las emociones que otros expresan que, en el segundo año de vida, sirve como base para la empatía.

La capacidad para analizar y comprender las emociones se manifiesta con la aparición de la referencia social en torno a los 8-10 meses de vida. Ante una situación ambigua —por ejemplo, ante una persona desconocida que se acerca— niñas y niños buscan información emocional en la persona que les cuida para evaluar lo que está ocurriendo. Si cuando el desconocido se acerca el cuidador expresa agrado, el niño o la niña observará esta expresión positiva y probablemente acepte la cercanía del desconocido. Sin embargo, si el cuidador muestra miedo ante el desconocido, es muy probable que el niño active su sistema de apego buscando seguridad ante el intruso y desactivando el sistema de exploración. Otro ejemplo lo podemos observar en los parques infantiles cuando los niños intentan por primera vez subir a un columpio. Si el adulto que lo cuida muestra miedo o ansiedad, es muy probable que el niño no se atreva ante el nuevo reto, mientras que si el adulto se muestra calmado, lo más seguro es que el niño evalúe positivamente la situación y se atreva a experimentar ante el nuevo objeto.

El contagio emocional ante las emociones de los demás que ocurría en los primeros momentos de la vida da paso a mediados del segundo año a la *empatía,* que se evidencia, por ejemplo, en la capacidad para consolar a quien está llorando o triste. Compartir el estado emocional de otras personas, sentir lo que otros sienten, va a ser fundamental para el desarrollo social del niño y es en las relaciones de apego donde se comienzan a construir estas habilidades que consisten en expresar, evaluar y compartir emociones con los demás (Ortiz, Fuentes y López, 1999). Al principio es más fácil comprender las emociones de personas cercanas —otros niños, sus cuidadores, etc.— pero en torno a los diez años muestran una mayor capacidad para empatizar con personas a las que no conocen. La empatía está, por tanto, muy conectada con lo prosocial y la adopción de perspectivas, y su desarrollo más o menos precoz dependerá de las experiencias sociales y de la integración conductual que el niño hace a partir de ellas (Saarni, 1997). Una empatía adecuada, ni excesiva ni muy baja, supone un buen activo personal para el ajuste psicológico y la salud mental.

Entre el segundo y tercer año de vida ocurren avances importantes que van a facilitar la comprensión de las emociones. En concreto, las explicaciones verbales que los adultos damos a las emociones que tanto el niño como otras personas

© Ediciones Pirámide

expresan, van a facilitar el desarrollo de la comprensión emocional. Toda esa información que escucha le sirve para comprender cada vez mejor qué emociones están en juego en cada caso y para generalizar estos aprendizajes a otras situaciones parecidas. Igualmente, los juegos en los que los niños y niñas adoptan estados emocionales diferentes, como estar triste, estar enfadado, etc., facilitan la adopción de perspectivas y permiten que el análisis y la comprensión de las emociones se vayan construyendo. Será a partir de los 4-5 años cuando puedan evaluar las situaciones en las que aparecen emociones a partir del ajuste entre lo que se desea y el resultado que se obtiene, proceso que requiere de habilidades de tipo cognitivo. Además, poco después aprenderán que las emociones se pueden ocultar y disimular, que puede expresarse una emoción cuando en realidad se está sintiendo otra (Harris, 1989). En torno a los 7-8 años puede observarse la habilidad para comprender que es posible experimentar emociones contradictorias o ambivalentes al mismo tiempo, como cuando está contento porque una amiga de la clase ha sido felicitada por la profesora por su trabajo y se alegra por ella pero, al mismo tiempo, siente envidia.

Esta habilidad para comprender emociones se ha relacionado con la activación de sistemas de *neuronas espejo,* las cuales se ponen en marcha cuando un individuo realiza una acción, así como cuando observa una acción en otro individuo. Según algunos autores, este sistema sería fundamental para la empatía emocional y la comprensión del significado de las acciones ajenas, ya que nos permite sintonizar emocionalmente con los demás (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

### 2.4. La regulación de las emociones

La competencia para regular los estados emocionales propios y de los demás es otra de las dimensiones básicas que vamos a describir. Para poder regular las emociones son varias las tareas que una persona debe dominar suficientemente. Las habilidades relacionadas con esta competencia son la apertura a las sensaciones placenteras y displacenteras, la habilidad para atraer o distanciarse de las emociones, la monitorización reflexiva y la capacidad para mantener o intensificar las emociones positivas y disminuir o eliminar las negativas (Mayer y Salovey, 2007). Todo ello favorece el estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personales. Para manejar las propias emociones es importante ser capaz de observarlas, distinguirlas y etiquetarlas con precisión, creer que se pueden modificar, poner en marcha las estrategias más eficaces para modificar las emociones negativas y, finalmente, evaluar todas estas tareas.

El proceso de construcción de esta competencia está orientado hacia la progresiva autorregulación de las propias emociones. Hasta los 2-3 primeros meses el papel de los cuidadores es fundamental, ya que son ellos los que se hacen cargo de que el bebé se mantenga en un estado emocional placentero. Desde entonces y hasta los 9-12 meses, el niño va adaptando su conducta a los elementos externos, pero no es hasta finales del primer año de vida e inicios del segundo cuando va a mostrar muy claramente comportamientos que le ayudan a regular sus propias emociones. En estos momentos es capaz, por ejemplo, de activar conductas de evitación de personas que le incomodan. Desde la segunda mitad del primer año de vida y hasta el tercer cumpleaños aparece un claro autocontrol de las emociones, logro que se afianza en los años siguientes (Benítez y Fernández, 2010).

A los seis años el niño o la niña comprende que los demás pueden conocer sus propias expresiones emocionales, por lo que podemos observar en este momento evolutivo una mayor autorregulación emocional. En los dos años posteriores comprenderá también que las emociones son transitorias y que puede modificarlas mediante cambios en el contexto —cambiar de actividad o lugar— o en el pensamiento —dejar de pensar en lo que le provoca emociones negativas y distraerse con otra cosa—.

Los resultados de investigación han mostrado diferencias interindividuales en la competencia para regular las emociones, por ejemplo, en la autoeficacia percibida (Cataranzo y Greenwood, 1994; Salovey, et al., 1995) o en el manejo de las emociones de otros (Wasielewski, 1985, entre otros).

© Ediciones Pirámide

Como veremos en el capítulo 8 sobre desarrollo social, los niveles de regulación emocional se relacionan con variables tan importantes para el ajuste social como la capacidad para afrontar situaciones estresantes, la hostilidad o la evitación (Eisenberg, 2006). Es más probable que las personas irritables, con respuestas emocionales más intensas y baja tolerancia a la frustración mantengan interacciones sociales más conflictivas que los sujetos con una regulación emocional más equilibrada. Igualmente, hay estudios que relacionan la regulación emocional —o su ausencia— con el rendimiento académico, el estrés, la impulsividad y los problemas socioemocionales y de conducta (Eisenberg et al., 2000; Leerkes et al., 2008).

**RECUERDA**

La expresión y percepción de las emociones propias y el reconocimiento de las emociones ajenas, la facilitación emocional del pensamiento, el análisis y la comprensión de las emociones y la regulación de éstas son los componentes básicos relacionados con la competencia emocional. Todos ellos están relacionados entre sí y el ajuste psicológico se ve favorecido cuando cada uno se desarrolla en niveles adecuados.

## 3. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD: COMPONENTES ESTRUCTURALES Y CAMBIO

Podemos definir la *personalidad* como el conjunto de pensamientos, sentimientos, actitudes y hábitos ligados a la conducta de cada individuo que persisten a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones, distinguiendo y diferenciando peculiarmente a un sujeto de los demás. Ambos aspectos de la personalidad, distinción y persistencia, tienen una fuerte vinculación con la construcción de la propia identidad, modelándola con características denominadas rasgos o conjuntos de rasgos que, junto con otros aspectos del comportamiento, se integran en una unidad coherente que finalmente describe a la persona.

La personalidad se construye sobre las características innatas mediante las experiencias que niñas y niños tienen a lo largo de su desarrollo. Las páginas que siguen analizan diferentes componentes que influyen en su construcción.

### 3.1. Temperamento

Las diferencias que observamos entre los bebés recién nacidos no sólo son las que tienen que ver con el aspecto físico. Si comparamos a unos con otros, nos daremos cuenta de que hay algunos que durante el tiempo que están despiertos presentan altos niveles de actividad, mientras que otros muestran niveles más bajos; algunos reaccionan de forma intensa ante los estímulos, de forma enérgica, mientras que otros parecen menos intensos; hay bebés que presentan patrones muy regulares en sus funciones corporales —alimentación, sueño, etc.— mientras que otros son menos rítmicos. El nivel de actividad, la intensidad de las reacciones y el ritmo son tres ejemplos de características temperamentales.

El *temperamento* es un constructo que utilizamos para referirnos a estas diferencias con una base fisiológica relacionada con la carga genética que observamos desde los primeros momentos de vida del bebé, las cuales permanecen relativamente estables en el tiempo y en diferentes contextos, y tienen que ver con las reacciones y conductas que se observan en la reactividad emocional y la autorregulación (Rothbart, 1989). Decimos que los niños y niñas tienen temperamento fácil o difícil en función de cómo esas características innatas se ajustan a las demandas que los escenarios de desarrollo plantean. Igualmente, hablamos de adultos con temperamento fácil o difícil para referirnos a ese mismo ajuste.

© Ediciones Pirámide

Existen diferentes modelos que analizan los componentes del temperamento. El de Thomas y Chess (1977) es el pionero y en él se incluyen nueve dimensiones, como puede verse en la tabla 7.1.

La combinación de estas nueve dimensiones permite identificar tipos distintos de temperamento. En las investigaciones de Thomas y Chess se encontraron tres tipos de temperamento: los niños y niñas de temperamento *fácil* son rítmicos, adaptables, reaccionan con una intensidad moderada o baja, se aproximan a los estímulos novedosos y tienen, en general, un estado de ánimo positivo; los de temperamento *difícil* son menos rítmicos en su comportamiento, reaccionan con intensidad ante los estímulos y les cuesta adaptarse a ellos, presentando un estado de ánimo negativo; los que tienen un temperamento *de reacción lenta* presentan bajos niveles de actividad y reactividad, rechazo ante lo novedoso, reacciones poco intensas y lenta adaptación. Estos perfiles tempranos del temperamento pueden cambiar y no determinan la personalidad futura. Un factor que influye en ello es la *bondad de ajuste* entre el estilo temperamental del bebé y las prácticas de crianza y educación de los cuidadores. Así, por ejemplo, si una niña muestra un temperamento difícil durante sus primeros años de vida, unas prácticas educativas que se caractericen por la paciencia, la sensibilidad y la disciplina inductiva pueden hacer que años después el estilo temperamental de esa niña haya cambiado. Por el contrario, si las prácticas de sus cuidadores no se ajustan bien a las características de la niña, es probable que su temperamento presente estabilidad en el tiempo (Porter y Hsu, 2003; Thomas y Chess, 1984). En resumen, podemos decir que todas las características iniciales de temperamento que encontramos entre los bebés, aun estando relacionadas con lo fisiológico y neuronal, pueden ser moduladas desde la estimulación psicológica y educativa.

Además del modelo de Thomas y Chess, otros investigadores han estudiado los componentes del temperamento identificando dimensiones relacionadas con el control de los impulsos y la atención, la sensibilidad perceptiva, las respuestas emocionales negativas y la recuperación del estado de calma en situaciones de estrés, o diferentes compo-

TABLA 7.1

*Dimensiones del temperamento según Thomas y Chess (1977)*

| | |
|---|---|
| Actividad | Cantidad de actividad física frente a inactividad |
| Ritmo | Regularidad de las funciones corporales (alimentación, sueño, etc.) |
| Distracción | Grado de alteración de la conducta debido a estímulos externos |
| Acercamiento/retirada | Respuesta ante estímulos novedosos |
| Adaptabilidad | Capacidad para ajustarse a los cambios del medio |
| Atención/persistencia | Facilidad para mantener la conducta cuando se presentan dificultades |
| Intensidad de la reacción | Nivel de energía de las respuestas |
| Umbral de respuesta | Cantidad de estimulación necesaria para que aparezca una respuesta |
| Estado de ánimo | Disposición general para expresar respuestas positivas o negativas |

© Ediciones Pirámide

nentes conductuales relacionados con la extraversión tales como el nivel de actividad motora, la inhibición ante los estímulos novedosos o la búsqueda de actividades intensas y novedosas, entre otras (Rothbart, 2011; Rothbart y Bates, 2006).

Los resultados de investigación muestran que el temperamento infantil modera las relaciones entre la calidad de la crianza y educación y el desarrollo social y cognitivo. Como sugieren Pluess y Belsky (2010), el temperamento difícil puede ser un indicador de una mayor sensibilidad del sistema nervioso al ambiente durante todo el ciclo vital, tanto si este ambiente es positivo como si no lo es. Estos datos apuntan hacia una redefinición de la *resiliencia,* ya que ésta se podría entender como una menor plasticidad cerebral ante las influencias ambientales. Los niños de temperamento difícil se beneficiarían mucho de ambientes de alta calidad y serían menos resilientes ante contextos que les influyan negativamente. Los de temperamento fácil, por su parte, mostrarían una menor vulnerabilidad ante ambientes negativos, viéndose también menos afectados por los positivos debido a la menor plasticidad de su cerebro.

### 3.2. Desarrollo del yo: conocimiento de sí mismo, autoestima e identidad

El término *conocimiento de sí mismo* hace referencia a los conocimientos, ideas, creencias y actitudes que tenemos acerca de nosotros mismos. Este constructo tiene dos componentes: 1) el relativo a las características o atributos que utilizamos para describirnos a nosotros mismos *(autoconcepto),* y 2) el referido a la valoración o enjuiciamiento que hacemos de ese autoconcepto *(autoestima).*

Entre los 2 y 6 años, la *identidad existencial* construida a lo largo del primer año de vida se va a ver enriquecida con atributos y características gracias al acceso y perfeccionamiento de la función simbólica.

En su evolución, el autoconcepto precisa del lenguaje, pues requiere la utilización de la primera persona del singular *(yo)* que surge en torno a los 27 meses. El uso de este término sirve al niño para designarse como una clase especial y única de entidad personal que es distinta a todas las otras personas. A partir de este momento, y sobre las primeras definiciones que las personas de su entorno cercano hacen del niño, ya es posible su identificación con ellas, el logro de objetivos y valores, la incorporación de normas, la conducta competitiva, los juicios propios; los sentimientos de culpa y la conciencia. Esta nueva adquisición permite al preescolar construir la representación mental de cómo es su yo y definirse a sí mismo como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás. Sin embargo, dadas las limitaciones cognitivas que caracterizan el pensamiento del niño en estos años, esa imagen se apoya en atributos físicos y apariencias perceptivas extraídos de las descripciones que recibe de los miembros de su entorno cercano (padres, hermanos, educadores, iguales, etc.) (Moore y Lemmon, 2001). Estas primeras autodefiniciones se caracterizan por la tendencia a:

- Describirse en función de atributos personales externos: actividades que realizan, de sus logros o habilidades, o por algún otro rasgo distintivo de carácter general (por ejemplo, su nombre).
- Describirse en términos globales y poco específicos.
- Concebir las relaciones sociales como simples conexiones de personas: («es mi amigo porque se sienta en mi mesa del cole»).
- Elaborar el autoconcepto basándose en evidencias externas y arbitrarias: el autoconcepto suele ser bastante arbitrario y fundamentado en hechos concretos ocurridos en momentos determinados («soy buena porque hoy me he comido todo»).

Durante los años escolares, el autoconcepto elaborado por los niños hasta ese momento va a sufrir modificaciones importantes. Concretamente, debido a que a partir de los 6 años ya son capaces de diferenciar entre estados externos e internos, las autodefiniciones van a incluir con mayor frecuencia contenidos más psicológicos o internos (Shaffer, 2002).

© Ediciones Pirámide

Entre los 6-8 años se describen como personas con pensamientos, deseos y sentimientos diferentes a los de los demás, a la vez que entienden que no puedan ser conocidos por los otros ya que son internos o privados. Es decir, a partir de los 8 años los niños y las niñas distinguen entre las características físicas y psicológicas que los definen, siendo estas últimas las que progresivamente van a conformar la descripción que hacen de su yo (Santrock, 2003). Unido a lo anterior, la capacidad para clasificar jerárquicamente la realidad permite al niño organizar de manera lógica los hechos, los objetos y las personas (por ejemplo: «soy bueno jugando al fútbol, pero soy negado para el baloncesto»). Por otro lado, la creciente habilidad para adoptar la perspectiva de otros va a proporcionarle argumentos que le permiten captar la consideración que merece a los demás, utilizando descripciones personales en términos relativos y comparativos antes que absolutos, como ocurría en los años preescolares.

Por último, la apertura a nuevos contextos y, en consecuencia, el incremento en el establecimiento de relaciones sociales, también propicia autodefiniciones en las que incluyen la pertenencia a grupos sociales distintos al familiar (por ejemplo: «soy boy scout») y el describirse como individuos con sentimientos interpersonales cualitativamente distintos: («es mi amigo porque nos ayudamos en los deberes...»).

Estos nuevos contenidos originan que, progresivamente, los niños tiendan a definirse de manera más articulada y específica, y que la opinión de los adultos sobre uno mismo vaya siendo sustituida por los propios juicios en virtud de la evaluación que se lleva a cabo sobre la evidencia. Pero además de las opiniones de las personas significativas, los niños pueden internalizar patrones y valores vigentes en la sociedad extensa, como el atractivo físico, que no sólo puede debilitar la autoestima si la propia apariencia no coincide con el modelo en vigor, sino que también aumenta el riesgo de depresión y/o de trastornos en la conducta alimentaria (anorexia) (Kiang y Harter, 2004; Harter, 2006).

En cuanto a la cuestión estabilidad-inestabilidad del autoconcepto, no hay consenso al respecto, pues algunos autores defienden la estabilidad del autoconcepto mientras que otros opinan que se modifica debido a los cambios cognitivos que van teniendo lugar durante el desarrollo. Actualmente, y a la luz de los datos de diferentes estudios longitudinales, se adopta una postura menos extrema considerándose que la estabilidad del autoconcepto se mantiene siempre y cuando los contextos sociales en los que el niño se ve inmerso no cambien sustancialmente, circunstancia que no suele darse frecuentemente durante la infancia. Por lo que sabemos, hoy día se defiende que lo que se modifica es la naturaleza de las ideas que se van introduciendo a la hora de autodefinirse (cada vez más psicológicas o más abstractas), en virtud de las informaciones que le llegan desde los contextos cercanos y el proceso de selección analítica propio. Por tanto, más que inestable, el autoconcepto se mantiene estable dentro del cambio constante que supone todo el desarrollo humano (Harter, 2006).

El complemento del autoconcepto es la autoestima. Como se ha dicho anteriormente, por autoestima se entiende la evaluación que hacemos del autoconcepto (Berk, 1999), si bien esa percepción no siempre se corresponde con la realidad (Baumeister y otros, 2003). Una buena autoestima puede obedecer a percepciones acertadas sobre la propia valía, pero también puede ser fruto de sentimientos de arrogancia o de una injustificada superioridad discordante con la realidad del sujeto y que, como se verá algo más adelante, es una nota característica de la autoestima durante los años preescolares.

En lo que se refiere a los factores que la determinan, los estudios indican la importancia de la aceptación y calidad del trato que dispensan a los niños los otros significativos de su entorno, así como la historia personal de éxitos y fracasos. Evidentemente, los otros significativos en la vida del niño preescolar son sus padres y, según los estudios llevados a cabo en este sentido (Feiring y Taska, 1996; Shaffer, 2002; Baumeister y otros, 2003), los padres de los niños y niñas con alta autoestima se caracterizan por ser padres:

— Cariñosos, que aceptan a su hijo o hija por completo y le demuestran frecuentemente su afecto.

© Ediciones Pirámide

— Firmes, en el sentido de que establecen reglas que razonan y mantienen de forma consistente, aunque con flexibilidad, lo que va a facilitar que el niño o la niña vaya construyendo sus propios controles internos.
— Con tipos de disciplina no coercitiva, sino basadas en la retirada de privilegios.
— Democráticos, que estimulan al niño o la niña a que exprese sus opiniones, aceptándolas y teniéndolas en cuenta.

En consecuencia, la experiencia de abuso, de negligencia o de maltrato por parte de los padres o figuras significativas es origen de un autoconcepto defectuoso, con la consiguiente merma en la autoestima del niño, además de la presencia de sentimientos de desaliento y depresión acompañados de ideas o conductas suicidas (Fischer y Ayoub, 1994; Harter, 2006).

En cuanto a los determinantes de la autoestima durante los años escolares, los resultados de investigación resaltan de nuevo la importancia de las pautas educativas (en esta etapa, de padres y maestros) como factor que permite lograr una buena o deficiente autoestima.

En esta etapa, el medio escolar aporta una gran proporción de ocasiones en las que el niño puede interactuar con los iguales y con personas adultas, por lo que cumple un importante papel en la socialización de la conducta personal, siendo la figura del maestro un modelo poderoso para el aprendizaje de actitudes personales. En este sentido, los métodos excesivamente autoritarios para el manejo del grupo de alumnos suelen ser poco beneficiosos sobre la autoestima grupal, lo que no significa que la necesidad de disciplina en la escuela sea menos conveniente que la que se ejerce en la familia. Por tanto, no se trata de potenciar un clima permisivo, sino uno en el que se acentúe el respeto por la dignidad y los sentimientos de los alumnos como personas, la supresión de técnicas de control basadas en la coacción, la burla y la intimidación, así como la promoción de estrategias que permitan al alumnado, dentro de unos cauces razonables, compartir la planificación y el manejo del plan de estudio (consenso en la programación de las evaluaciones, por ejemplo) y la regulación de las actividades y la disciplina escolares (organizar competiciones deportivas, resolución de conflictos de la convivencia mediante asambleas, implicarse en el cuidado y limpieza del centro, etc.). Con este tipo de pautas se favorece el desarrollo de sentimientos positivos en los escolares, ya que, al ser objeto de consideración por parte de la figura de autoridad (el maestro), se perciben a sí mismos como personas valiosas a la vez que se acrecienta en ellos el sentido de responsabilidad y compromiso.

Por consiguiente, tanto padres como maestros pueden intervenir para aumentar la autoestima de los niños: *a*) identificando las causas de una baja autoestima, siendo conveniente animar al niño a que identifique las áreas en las que, por despertar su interés, las tareas que acomete en ellas se acompañan de resultados exitosos; *b*) proporcionar apoyo emocional y aprobación social estableciendo una clara delimitación de las normas para que ajusten su conducta a lo que está permitido y eviten lo prohibido estableciendo relaciones basadas en el respeto mutuo, no coercitivas y en las que la aprobación y aceptación de las posibilidades y limitaciones sea una constante; *c*) ayudar a conseguir logros mediante la enseñanza directa de estrategias que los faciliten, adoptando una actitud comprensiva y de apoyo para que puedan superar las dificultades en las tareas, a la vez que se deben evitar las comparaciones con otros niños y niñas sobre los éxitos o los fracasos escolares, y *d*) ayudar a enfrentarse a los problemas, pues hacer frente a las dificultades de manera honesta genera pensamientos de autoevaluación positivos.

En lo que se refiere a la evolución de la autoestima, de nuevo nos encontramos con dos perspectivas enfrentadas. Por un lado, la de aquellos autores que consideran que la autoestima irá creciendo a medida que lo hacen las capacidades cognitivas, pues el niño irá contando con mayores recursos y estrategias que facilitarán el éxito en las tareas que se proponga abordar. Por otro, los que mantienen que el nivel de autoestima sufrirá un decremento im-

© Ediciones Pirámide

portante en comparación con el logrado en años anteriores, al aumentar las exigencias que se les impone a los niños en esta etapa.

De acuerdo con Harter (1999), parece que existe cierta estabilidad en el nivel de autoestima durante toda la infancia, al menos en varios años consecutivos. No obstante, la incorporación a la escuela añade una faceta nueva a la autoestima inicial de los preescolares, pues el niño cuenta con nuevos elementos para definirse en virtud del nuevo estatus como alumno: el autoconcepto académico. Este nuevo integrante del autoconcepto también es objeto de valoración por parte del escolar y, en consecuencia, surge una nueva modalidad de autoestima: la académica. Pero, además, el aumento de las relaciones interpersonales con los iguales o adultos ajenos al contexto familiar y, posteriormente, los cambios corporales de la pubertad, van a seguir contribuyendo a distintos tipos de autoestima que deberán integrarse de manera coherente y consistente en una autoestima global.

Derivado de lo anterior, tampoco existe acuerdo en cuanto a la evolución de la autoestima, pues aunque los cambios puberales y los nuevos retos académicos a los que se enfrentan los escolares al final de la etapa pudieran tener efectos negativos en el nivel de autoestima logrado en esos dominios, es probable que en los primeros años de la adolescencia el nivel de autoestima sufra alguna merma, aunque una vez que el adolescente se adapta a esas nuevas circunstancias y se reelaboran las facetas de autoestima interesadas en los cambios mencionados, no hay razón para pensar que la autoestima global no recupere su nivel anterior.

Numerosos estudios han intentado establecer correlación entre nivel de la autoestima y algunos aspectos sujetos a cierta valoración social como el sexo, la raza o el estatus socioeconómico, sin que en principio hayan logrado ese objetivo. Únicamente los intentos de relacionar empíricamente la autoestima con el éxito escolar y con el llamado lugar de control han aportado conclusiones más moderadas. Por lo que se refiere a las relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico, los resultados apuntan a que no siempre una elevada autoestima se empareja necesariamente con un buen rendimiento escolar, aunque, los niños con una elevada autoestima tienen más iniciativa, lo cual no siempre supone ventajas (Baumeister y otros, 2003).

En cuanto al *lugar de control* y la autoestima, las relaciones también son moderadas. ¿Qué es el *lugar de control*? Por este término se debe entender el control que el sujeto atribuye tanto a sus actos como a lo que le ocurre en su vida. Ese control puede entenderse como muy elevado, en cuyo caso estaremos ante lo que se conoce como lugar de control *interno* o, por el contrario, como un control débil o lugar de control *externo* de manera que, ante resultados tanto de éxito como de fracaso, el sujeto no se siente responsable de ellos atribuyéndolos a circunstancias externas y ajenas a sí mismo sobre las que no puede intervenir. Atendiendo a esta delimitación, los niños con elevada autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los éxitos y los fracasos y, por tanto, poseen un lugar de control de tipo interno, mientras que una baja autoestima se asocia a un lugar de control externo. En este sentido, no se debe olvidar que cuando a un niño se le toman en consideración sus opiniones, se le está estimulando el buen desarrollo de su autoestima a la vez que se le refuerza la idea de que él tiene un cierto poder de influencia sobre lo que ocurre.

Por lo que respecta al yo, una vez que el niño es capaz de designarse como una persona diferente a los demás, el desarrollo del yo pasa por una fase omnipotente que, paradójicamente, coincide con el período en el que el niño es más incompetente. ¿Cómo se explica este hecho?

En el segundo año de vida, los avances en el desarrollo físico, especialmente la creciente autonomía motora, se acompañan del deseo imperioso del niño de demostrar las nuevas capacidades, de manera que, a medida que va haciendo cada vez más cosas por sí mismo desarrolla el sentimiento de independencia ejecutiva (comer, lavarse, correr, etc.) y volitiva (imposición de su voluntad). Justamente por la incompetencia del niño durante este período, los padres suelen mostrarse más indulgentes y amables que en cualquier otro momento de su crianza. Esta circunstancia es «interpretada» por el niño como prueba patente del dominio que ejerce sobre ellos y la subordinación que le deben: es la fase de omnipotencia.

© Ediciones Pirámide

Más adelante, entre los 2-4 años, los padres se vuelven menos tolerantes y conciliadores en el desempeño de su función educadora, exigiéndoles un mayor acatamiento de las pautas familiares y de las normas. Es el período del destete, del aprendizaje del control de los esfínteres, de la responsabilización de ciertas tareas sencillas (recoger y cuidar los juguetes, por ejemplo) y de la intolerancia paterna a las manifestaciones agresivas. En una palabra, los padres gratifican menos y exigen más, a pesar de lo cual el exacerbado optimismo infantil persiste (Harter, 2006). Sin embargo, como los avances cognitivos continúan, el niño está en disposición de percibir con más precisión su insignificancia e impotencia relativas dentro de la estructura familiar, originando una siguiente etapa en la evolución del yo: la fase de desvalorización. Ante el cambio de sentirse omnipotente a percibirse desvalorizado, la única salida viable es aceptar ser satélite de personas que «sí lo son» (los padres) asumiendo y aceptando la obediencia voluntaria y reduciendo su autosuficiencia como medida consciente para retener la consideración y aprobación de las «figuras de autoridad admiradas», con quienes se terminan identificando plenamente entre los 8-11 años (Higgins, 1991; Oosterwegel y Oppenheimer, 1993).

No obstante, la obediencia a la autoridad paterna no se instaura de golpe. Es característico de los niños de 4 años su negativismo y resistencia a las normas mediante comportamientos de relativa agresividad, siendo frecuentes las «pataletas» ante la pérdida de ciertos privilegios que ellos consideran intocables, mostrándose muy posesivos de lo suyo y de lo de otros. Por otro lado, conforme avanza el desarrollo lingüístico, aparecen nuevas modalidades de resistencia más verbal, sutiles y simbólicas. Las amenazas, la jactancia, la tendencia a discutir, los engaños y las tácticas dilatorias y evasivas reemplazan a los estallidos temperamentales y a la agresión directa.

Posteriormente, con la incorporación a la escuela, el niño toma conciencia de ocupar un nuevo lugar dentro de un contexto independiente al familiar. Con su ingreso en la escuela, la autoridad única de los padres se debilita por la presencia de nuevas figuras «importantes». Ciertamente, la escuela ejerce sobre el niño una influencia moderadora, ya que también le presenta mayores exigencias en cuanto a demostrar conductas más equilibradas que, en definitiva, perfeccionan ciertos atributos de la madurez del yo, como la independencia y la confiabilidad en sus posibilidades.

Pero no siempre la escuela garantiza el desarrollo armónico del yo. En el ambiente escolar, el niño se ve inevitablemente impulsado a competir para mantener el lugar que ocupa dentro de él en virtud del buen rendimiento académico. Cuando las intenciones y exigencias del maestro sobrepasan la capacidad inicial de los niños, éstos lo ven como una persona hostil que los humilla. El fracaso objetivo del niño con calificaciones deficientes se intensifica internamente ocasionando desgaste en la autoestima académica, que sólo se suaviza por el valor compensatorio que, a través de la motivación de logro, proporciona la certeza de estar aspirando a niveles superiores.

Sobre el desarrollo de la identidad, la teoría psicosocial de Erikson es la que más detalladamente la aborda. Desde esta perspectiva, se considera el desarrollo humano como un proceso de superación de retos que caracterizan una serie de etapas a lo largo de todo el ciclo vital. Cada etapa evolutiva se caracteriza por unas determinadas demandas sociales y la presencia de dos sentimientos opuestos que, en función de cómo se superen las exigencias impuestas, orientan la construcción de la personalidad hacia el progreso personal o hacia el estancamiento de la misma.

Como se ha comentado anteriormente, a partir del segundo año de vida surge el sentimiento positivo de independencia dada la creciente autonomía motora respecto a los cuidadores, surgiendo en los pequeños el deseo imperioso de mostrarla en sus actividades cotidianas para hacer «todo» por ellos mismos. En esta línea, Mahler (1979) defiende que durante el segundo año de vida los niños y niñas pasan por un proceso de separación de los adultos significativos y, posteriormente, por el de individuación coincidiendo con los avances progresivos en el conocimiento del yo. Por todo lo dicho, es importante que los padres reconozcan y respeten la creciente mo-

© Ediciones Pirámide

tivación infantil para sentirse progresivamente independientes de ellos. Ello no significa que los padres se inhiban en su función protectora, sino que eviten conductas de sobreprotección exageradas o augurios catastrofistas de las manifestaciones de independencia de sus hijos que, en caso contrario, contribuyen a la adopción de actitudes de dependencia e inmadurez negativas para el futuro.

Entre los 3-4 años, otro gran avance en la construcción de la personalidad que enriquece el sentido de independencia es la aparición de un nuevo binomio: iniciativa-culpa. En esta etapa los preescolares muestran gran interés por proponerse metas o retos y conseguirlos. Para el logro de sus aspiraciones, niños y niñas ponen en marcha procesos de imitación de los padres, educadores u otros adultos significativos, a quienes consideran altamente importantes, poderosos y dignos de ser emulados. Como es de esperar, y dado el desconocimiento de sus limitaciones, los objetivos propuestos no siempre están garantizados por el éxito de su actuación. Sin embargo, y a pesar de los fracasos, el sentimiento de culpa o vergüenza ante la frustración no suele prevalecer en ellos, ya que poseen una gran capacidad para olvidar el desengaño e iniciar nuevas tareas que les son atrayentes.

De la misma forma que ocurre con el sentimiento de independencia, la prevalencia de la iniciativa frente a la culpa vuelve a estar en estrecha relación con la manera en que los padres responden a los nuevos y constantes retos que se propone el niño: cuando los padres y educadores proporcionan nuevas oportunidades, aclaran las razones del porqué del fallo y no los limitan en sus juegos o fantasías, no sólo están favoreciendo la instauración del sentimiento de iniciativa y evitando el de culpa, sino que contribuyen a afianzar el de independencia e inhibir el de dependencia. Posteriormente, ya en la etapa de primaria, niños y niñas se enfrentan a otro tipo de demanda psicosocial que inicia una siguiente fase en la estructuración de la personalidad: productividad frente a inferioridad. Añadido al interés natural del ser humano por conocer, la experiencia escolar fomenta el afán por saber cómo se hacen y funcionan las cosas. En este sentido, es de gran relevancia que los padres y maestros apoyen las inquietudes de los escolares ayudándoles en sus esfuerzos para dar respuestas satisfactorias a los nuevos retos de conocimientos a los que se enfrentan. Como ya se comentó en un apartado anterior, una actitud comprensiva y cooperadora ante carencias o limitaciones de contenidos académicos, diferencias en el ritmo de aprendizajes y características del entorno social en el que están inmersos, potencian la instauración del sentimiento de productividad del escolar, que contribuye favorablemente en la construcción de su autoestima (Elkind, 1970).

### 3.3. Identidad sexual y género

En este apartado vamos a describir con más detalle estos aspectos de la identidad que, por su importancia y evolución durante la infancia, hemos querido tratar de forma más específica.

En sentido amplio, el concepto de *identidad* se refiere a la capacidad del yo para conservar la mismidad, es decir, para seguir siendo sí mismo y continuo en tiempo y espacio al tener que enfrentarse a un ambiente en constante cambio (como, por ejemplo, el ambiente adolescente). Sin embargo, la identidad tiene la capacidad de adaptarse hasta cierto punto a esos entornos, pero conservando rasgos fundamentales que hacen al sujeto sentirse sí-mismo conservándose características tanto de sus anteriores etapas de desarrollo como del medio donde habita (Erikson, 1978). Se puede afirmar, entonces, que la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida y con el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Por tanto, el concepto de identidad implica la interacción individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por otro. Consolidar la identidad es un trabajo que tiene una doble finalidad: por un lado, encontrar un sentimiento interno de unidad y, por otro, desde nuestras relaciones con el mundo, singularizarnos, esto es, diferenciarnos del otro desde algún punto o aspecto, de entre los cuales cabe distinguir la identidad sexual, la identidad de género y la tipificación sexual, que pasamos a definir a continuación:

— *Identidad sexual* se refiere a la conciencia del propio sexo biológico.

© Ediciones Pirámide

— *Identidad de género* es la autoinclusión en una u otra categoría de género; esto es, sentirse femenino o masculino independientemente del sexo biológico que se posea.
— *Tipificación sexual* es el proceso a través del cual niños y niñas adquieren pautas de conducta que la sociedad considera típicas de uno y otro sexo (Palacios e Hidalgo, 1990; Vasta, Haith, y Miller, 1996; Shaffer, 2002).

El conocimiento del grupo sexual al que se pertenece logra un importante avance desde el año y medio a los 3 años, de manera que entre los 2 y los 3 años los niños ya se definen como niño o como niña, si bien esta inclusión se basa en rasgos o características externas consideradas como femeninas o masculinas, siendo, por tanto, la identidad de género sobre la que se apoya la identidad sexual inicial. Esta circunstancia es la responsable de que los niños y niñas preescolares prefieran tener como compañeros de juegos a los de su mismo sexo y tomen como modelos a personas con las que también lo comparten, lo que indica la importancia de un proceso no sólo de tipo cognitivo, sino con repercusiones en el ámbito de la socialización y en la construcción de la propia personalidad.

Otro logro que los preescolares deben alcanzar es la llamada *constancia del sexo;* esto es, que ser chico o chica es una característica que no va a cambiar a lo largo de sus vidas. Pero hasta que se logra la certeza de esa persistencia y debido a que aún no diferencian el sexo por las diferencias anatómicas de los genitales externos, los niños piensan que es posible convertirse en chico o chica si adoptan conductas, vestimenta, juegos, etc., que socialmente definen lo masculino y lo femenino. Según Piaget, el acceso a este conocimiento va a estar relacionado con el nivel cognitivo del niño, de manera que los sujetos más maduros cognitivamente son los que acceden antes a esta noción de constancia, probablemente por la existencia de una concordancia de ésta con la adquisición de la conservación. A partir de los 5-6 años, la constancia del sexo comienza a ser una realidad y los niños comprenden que es un rasgo permanente de la personalidad, aunque todavía no diferencian claramente entre identidad sexual e identidad de género, descubrimiento que ocurre entre los 7-8 años.

La identidad de género ha sido abordada desde distintos enfoques encaminados a dar cuenta de su desarrollo. Hasta los años sesenta del pasado siglo, se creía que la mayoría de las diferencias sexuales en la conducta tenían sus raíces en factores innatos derivados del sexo biológico, considerando el papel del entorno como escasamente relevante. Esta apreciación fue también asumida por los etólogos, considerando que las conductas de género están al servicio de la supervivencia de la especie, aunque dentro de esta estimación otros autores introducen un papel más activo de los factores sociales considerando que lo biológico pone en marcha la diferenciación sexual, pero que las condiciones del entorno completan y mantienen ese proceso (Vasta, Haith y Miller, 1996). Por su parte, la corriente cognoscitivo-evolutiva se centra en la capacidad del niño para comprender los conceptos de varón y mujer e identificarse con ellos. Desde esta postura, se hace hincapié en el conocimiento creciente del niño respecto al género y cómo ese conocimiento se traduce en conductas tipificadas que no se exhiben hasta lograrlo (Martin, 1993). Por último, la teoría del aprendizaje social considera que las conductas relacionadas con el papel del género son una modalidad más de conducta adquirida y mantenida por los principios de aprendizaje. Desde esta posición, las diferencias sexuales no son inevitables y pueden modificarse dependiendo de las condiciones del entorno (Bandura, 1991). En resumen, los distintos enfoques teóricos sobre las dimensiones de la identidad de género coinciden en el proceso mediante el cual cada individuo adopta las conductas socialmente definidas como propias de su sexo: la tipificación sexual.

En este proceso, los mecanismos de imitación y de control de contingencias de reforzamiento tienen un papel de gran relevancia. Durante la infancia, los padres y cuidadores no sólo se convierten en modelos fundamentales en el aprendizaje de conductas ligadas al sexo, sino que, además, son los que se encargan de premiarlas, castigarlas o inhibirlas. No obstante, habida cuenta de que los niños están expuestos a otros posibles modelos, descargar la res-

© Ediciones Pirámide

ponsabilidad de la tipificación sexual en la influencia procedente del entorno cercano no es algo indiscutible, aun cuando esa influencia inmediata resulte esencial en la organización del género en estos años (Fernández Sánchez, 2004).

Las razones fundamentales por las que niñas y niños se comportan de manera diferente según el sexo son debidas a la presión ambiental y educativa. En esa imposición, los padres marcan más diferencias en función del sexo de los hijos e hijas que las madres durante la primera infancia, pues al final del período preescolar padres y madres se equiparan en el trato que dispensan a los hijos. Los padres inciden más en que el hijo sea masculino y la hija femenina (juguetes, ropa, etc.), mientras que las madres tratan a sus hijos de forma similar al margen del sexo que tengan. Esta diferencia ya se constata en los primeros comentarios de los padres varones respecto al hijo recién nacido: alusiones a la fortaleza física si es niño y referencia a aspectos estéticos y de fragilidad si es niña. Más adelante, las interacciones de los padres con el hijo varón se centran en actividades físicas más o menos rudas (simulacro de luchas, situaciones competitivas, etc.), mientras que con las niñas sus intercambios suelen ser más verbales y protectores; en los niños, fomentan el espíritu de superación, la independencia e incluso un cierto grado de agresividad en sus intercambios con los iguales, algo que restringen extraordinariamente si se trata de una niña. En cambio, las interacciones de las madres con sus hijos, sean niños o niñas, se caracterizan por centrarse en intercambios verbales.

Actualmente, en las sociedades occidentales padres y madres adoptan conductas menos diferenciadas en función del sexo del niño, propiciándose situaciones y relaciones entre los sexos más equivalentes. Esta tendencia a la paridad de los sexos se denomina *androginia psicológica.* Con este término se hace referencia al equilibrio de lo masculino y lo femenino en una misma persona independientemente del sexo que tenga; por ejemplo, hoy día no resulta chocante que un varón muestre ternura, cambie pañales, cocine, tienda la ropa o vaya a la compra, o que una mujer sea taxista, empresaria o candidata a la presidencia del gobierno. Sin embargo, y siendo realistas, todavía prevalecen estereotipos sexistas. No obstante, mediante la actuación educativa de los padres y la escuela, estos clichés sociales pueden irse debilitando progresivamente si niños y niñas son sensibilizados en la simetría y el respeto al otro sexo.

### 3.4. Elementos estructurales o rasgos

El temperamento y la experiencia son los pilares fundamentales de la personalidad, la cual incluye el desarrollo por parte del niño del conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás, sobre el mundo físico y social, y sobre sus valores, actitudes y estrategias de afrontamiento (Rothbart, 2011). El temperamento y la personalidad están relacionados, aunque el primero se ha utilizado tradicionalmente para hablar de la infancia, mientras que la segunda para describir a los adultos.

Los *rasgos de personalidad* de los adultos se refieren a un conjunto de aspectos que se van definiendo a lo largo de la infancia y la adolescencia, momento este último en el que adquieren una cierta estabilidad (Caspi, Roberts y Shiner, 2005). Los estudios sobre la personalidad adulta entienden que existen cinco grandes factores de orden superior que agrupan todos los rasgos que componen la personalidad, y son los siguientes: *extraversión* —tendencia a ser sociable, activo, asertivo, enérgico y a experimentar afectos positivos—, *responsabilidad* —autodisciplina, motivación de logro, constancia—, *apertura a la experiencia* —búsqueda de lo novedoso—, *afabilidad* —orientación a la cooperación, la compasión— y *neuroticismo* —tendencia a experimentar emociones negativas, vulnerabilidad—. Las investigaciones que han buscado estos rasgos en la infancia indican que todos ellos están presentes durante esta etapa del desarrollo, aunque se ha encontrado más estabilidad de estos factores en la edad adulta que en el período infantil, etapa en la que existe una mayor variabilidad en la expresión de esos rasgos hasta la mitad de la etapa de primaria (Caspi et al., 2005).

Algunas de las diferencias interindividuales durante la infancia en estos factores las encontramos,

© Ediciones Pirámide

por ejemplo, en la extraversión. Hay niños y niñas que muestran mayor inhibición social que otros, característica que algunos relacionan con la reactividad conductual y fisiológica, y que, unida a una alta expresión de emociones negativas y a conductas de evitación, convierte a algunos de ellos en tímidos (Kagan, 1998; Nigg, 2000). La apertura, el más inestable de los rasgos, es asociado durante la infancia a la tendencia a buscar estímulos novedosos (Caspi et al., 2005), marcando diferencias también entre unos niños y otros. El estudio de la timidez será ampliamente desarrollado en el capítulo 8 de este libro.

En resumen, aunque durante la infancia los rasgos de personalidad no presentan la estabilidad que puede ser observada en la adultez, parecen existir ciertas tendencias estables a mostrar comportamientos relacionados con los factores de personalidad adultos. Tener en cuenta estas diferencias individuales en rasgos de personalidad durante la infancia nos ayuda como educadores a facilitar el desarrollo óptimo de niñas y niños, ya que nos permite favorecer mediante las experiencias educativas aquellas características que conlleven un mejor ajuste psicológico. Al ser la infancia un período evolutivo de mayor plasticidad y ser los rasgos de personalidad infantil más inestables, las educadoras y educadores disponemos de un escenario de intervención idóneo para influir sobre la configuración de los mismos.

**RECUERDA**

El conocimiento de uno mismo se amplía y enriquece con el perfeccionamiento de la función simbólica.

El autoconcepto de los niños de la escuela infantil se caracteriza por la arbitrariedad y globalidad de las características con las que se definen. A lo largo de los años de Primaria los contenidos del autoconcepto van a ir ganando en aspectos psicológicos y sociales, disminuyendo las referencias a características externas y de apariencia física.

La aceptación y calidad del trato de los adultos significativos y la historia personal de éxitos y fracasos son los pilares de la autoestima.

## 4. LA OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES Y LA PERSONALIDAD

En este capítulo hemos pretendido hacer una descripción de la evolución de las competencias emocionales y de la personalidad durante los años de la escuela infantil y primaria. Ambas son dos áreas fundamentales para el desarrollo que se adquieren sobre una base que niñas y niños traen al mundo cuando nacen y van desarrollando a lo largo de la vida gracias a las interacciones que mantienen con otras personas.

La optimización del desarrollo emocional y de la personalidad puede ser impulsada mediante factores o *activos familiares, escolares* y *comunitarios*. El contexto familiar, en primer lugar, proporciona y regula las oportunidades para experimentar y compartir emociones y desarrollarse como persona, en función de cómo estructuran los adultos el entorno del niño o la niña. Es importante que los cuidadores de la familia permitan que expresen sus emociones, ya sean positivas o negativas, que aprendan cuáles son las emociones que expresan ellos mismos y los demás, que comprendan el mundo emocional, que utilicen sus emociones como una guía para el pensamiento y, finalmente, que poco a poco vayan regulando el manejo de éstas mediante estrategias como la distracción o la búsqueda de soluciones. Estas tareas pueden optimi-

© Ediciones Pirámide

zarse si los cuidadores les permiten experimentar emociones negativas y les ayudan a afrontarlas, no si castigan la expresión emocional sin tener en cuenta las necesidades que están detrás de dichas expresiones. Para que estos procesos tengan lugar, es preciso que los propios cuidadores dominen estas habilidades en sí mismos, es decir, que expresen emociones de forma adecuada, que reconozcan las que otras personas transmiten, que tengan una adecuada capacidad de autocontrol, etc., y que vayan guiando el proceso de desarrollo de las competencias emocionales y de la personalidad mediante ayudas ajustadas al nivel de desarrollo de cada momento y a las exigencias culturales.

Sobre la base del desarrollo de las competencias emocionales se construyen vínculos afectivos. Como hemos visto en el capítulo sobre apego, uno de los componentes fundamentales del mismo son los sentimientos de bienestar o malestar que se experimentan en presencia o ausencia de la figura de apego, así como el modelo mental que se construye a partir de las interacciones cotidianas con personas significativas. Tener vínculos de apego seguro es un buen activo para el desarrollo de las competencias emocionales y para la construcción de la personalidad. Mejorar la sensibilidad ante la expresión de emociones es una habilidad que se puede perfeccionar por parte de los cuidadores y que repercutirá de forma importante en el desarrollo de las competencias emocionales de los hijos e hijas. Igualmente, devolverles una imagen positiva favorece la construcción de un concepto de sí mismos y una autoestima adecuados.

Los activos escolares influyen en el desarrollo emocional y de la personalidad. La investigación y la experiencia han mostrado que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales puede impulsarse desde la escuela. Los programas de aprendizaje socioemocional (SEL), por ejemplo, facilitan el desarrollo de las habilidades para reconocer y manejar las emociones, apreciar las perspectivas de los demás, establecer metas prosociales y resolver conflictos. En concreto, las etapas de la Educación Infantil y Primaria son muy importantes para la evolución de las competencias emocionales y personales. En la escuela, niños y niñas desarrollan habilidades como etiquetar emociones y relacionarlas con palabras, interpretar los significados de las emociones respecto a las relaciones, comprender emociones complejas y ambivalentes, y conocer y comprender la transición que se produce entre unas emociones y otras (del enfado a la tristeza, por ejemplo).

De todos los aspectos relevantes de la escuela, el clima social es uno de los importantes para un buen ajuste y desarrollo, ya que favorece el logro de buenos vínculos de apoyo entre el alumnado y el profesorado y la construcción de prácticas educativas basadas en la confianza y el apoyo. Construir un entorno acogedor en el que alumnado y profesorado encuentren un espacio para aprender y convivir es un buen activo o recurso para la eficacia en el logro de los objetivos académicos y para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado desde la escuela (Emmons, Comer y Haynes, 1996; Trianes, 2000). Además de enseñar conocimientos teóricos y valores, la escuela también ha de favorecer el desarrollo emocional y personal del alumnado adoptando un modelo de desarrollo positivo que no se centre en los problemas, sino en dotar al alumnado de recursos para un buen ajuste psicológico, siendo el clima social un activo que sirve de base para este objetivo.

Aunque el buen clima social escolar es un factor que favorece el aprendizaje de las competencias emocionales y personales, existen otros factores que tienen un importante papel en el logro de estos objetivos educativos. Uno de ellos son las prácticas educativas del profesorado, las cuales no siempre son planificadas pero influyen en el desarrollo emocional y de la personalidad (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003). Algunas de estas influencias son la estimulación afectiva y regulación de las emociones positivas y negativas, la creación de ambientes que promuevan el desarrollo de las capacidades socioemocionales y la resolución de conflictos, o la propuesta de experiencias en las que haya que utilizar estrategias emocionales y la enseñanza de la empatía mediante actividades de escucha y comprensión de las expresiones de los demás. La planificación de estas prácticas debe llevarse a cabo en la programación de aula para garantizar que todo el

© Ediciones Pirámide

alumnado pueda beneficiarse de este tipo de aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; 2004). Varios ejemplos de las actividades que fomentan el desarrollo de las competencias emocionales y personales pueden ser los siguientes:

- Diseño de rutinas cotidianas en el aula en las que se fomente la percepción, comprensión y regulación emocional (inicio de la jornada escolar con actividades de atención al propio estado emocional, por ejemplo).
- Inclusión de tareas en las unidades didácticas en las que se estimule el desarrollo lingüístico proporcionando palabras para designar emociones (ponerle nombre a lo que se siente), favoreciendo la adquisición de un léxico emocional y el conocimiento sobre cómo las emociones evolucionan y se combinan unas con otras.
- Intercambio de opiniones y consejos ante situaciones en las que hay un conflicto interpersonal en el que las emociones tienen un papel importante.
- Uso de tareas con contenidos relacionados con el arte para analizar la expresión de emociones del autor o autora y la percepción de las emociones propias (lectura de narraciones, poemas y obras literarias, música y artes plásticas, cine, etc.).
- Organización de espacios en el aula para favorecer la regulación de las emociones (rincón para volver a la calma, para resolver conflictos mediante la negociación, etc.).
- Aplicación de pautas para promover la autoestima, la confianza, la seguridad, la iniciativa y la laboriosidad del alumnado (uso de alabanzas con cada alumno o alumna, aceptación personal mostrando rechazo sólo a las conductas negativas concretas, evitación de comparaciones entre el alumnado, estimulación del esfuerzo personal para afrontar tareas, planteamiento de actividades escolares en las que puedan experimentar éxito, organización de grupos de apoyo entre el alumnado, fomento del conocimiento y la valoración de cada miembro del grupo-clase, estimulación de la responsabilidad personal y social valorando la cooperación, uso de actividades y situaciones que favorezcan la creatividad, la perseverancia, la toma de decisiones, etc.).
- Implementación de experiencias educativas que tengan como objetivo el desarrollo del respeto a las diferencias entre las personas, fomentando la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres (evitación de mensajes estereotipados, análisis crítico de mensajes y productos culturales actuales y pasados, fomento del interés por conocer formas de vida y costumbres de otras culturas, construcción de un centro educativo que sea ejemplo de respeto entre las personas, etc.).
- La implementación de estos recursos se complementa con el aprendizaje que el alumnado hace a partir del modelado que el profesorado explicita al expresar sus propias emociones y regularlas de forma adecuada. Además de los beneficios para el alumnado, la optimización de los propios recursos emocionales en el profesorado ejerce una influencia positiva en la salud mental de los propios docentes (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Junto a familia y escuela, en los últimos años ha ido ganando peso la idea de que algunas características del barrio o comunidad pueden favorecer el desarrollo de niños y adolescentes (Leventhal, Dupéré y Brooks-Gunn, 2009). Como parte del desarrollo humano, el área emocional y de la personalidad también se puede optimizar desde la comunidad mediante activos como el sentimiento de seguridad y pertenencia respecto al barrio y la disponibilidad de actividades extraescolares estructuradas o de ocio. Los barrios en los que niños y adolescentes se sienten seguros ofrecen oportunidades para el desarrollo de vínculos interpersonales y experiencias educativas que promueven el aprendizaje de las emociones propias y de los demás, así como el desarrollo de la personalidad.

© Ediciones Pirámide

**RECUERDA**

El desarrollo de las competencias emocionales y de la personalidad se puede optimizar a través de la estimulación de habilidades personales en el contexto familiar, escolar y comunitario. Los recursos o activos internos y externos son las influencias del propio alumnado y de los escenarios en los que está inmerso que repercuten positivamente en el desarrollo de sus competencias. El clima social, la planificación escolar de actividades y espacios para el desarrollo de las competencias emocionales y personales, y el modelado positivo de los educadores son herramientas fundamentales para que esos activos ejerzan su influencia optimizadora.

## PARA SABER MÁS

Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Es un libro básico para acercarse al modelo de la inteligencia emocional como un conjunto de cuatro habilidades —percepción y expresión de emociones, uso de las emociones para la facilitación del pensamiento, comprensión y regulación emocional— que permiten el desarrollo de las competencias emocionales. En él se incluye una revisión del concepto de inteligencia emocional, su evaluación, la relación con el ajuste psicológico y el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP,* 13 (1).

Artículo en el que se describe la importancia de la formación del profesorado en el desarrollo de los aspectos sociales y emocionales. Se aporta información sobre programas para la mejora de estas habilidades, así como algunas actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad.* México: Thomson.

Autor de referencia obligada, el texto aborda el desarrollo de los distintos aspectos que intervienen en la formación de la personalidad durante la infancia, a través de una amplia revisión de las diversas aportaciones con las que ha sido abordado el tema.

© Ediciones Pirámide

# Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas

8

VICTORIA MUÑOZ TINOCO
IRENE JIMÉNEZ LAGARES

— Gloria acaba de nacer. Está en la sala de neonatos junto con otros bebés. El llanto de uno va seguido del llanto de todos.
— Alejandro, un bebé de 3 meses, disfruta con la atención de unos desconocidos que se asoman a su carrito y le sonríen; a quien sonríe y mira más tiempo de todos sus admiradores es al único niño del grupo.
— En la sala de bebés de una escuela infantil cuatro bebés de entre 8 y 12 meses juegan cada uno en una esquina de la piscina de bolas. Cuando uno de ellos tira una bola, al momento caen tres más.
— En la sala de espera de pediatría Paco y Ariana, de 14 y 15 meses de edad, han estado un buen rato intercambiando juguetes hasta que Ariana le ha quitado a Paco el que tenía en las manos y se ha quedado con los dos. Paco se ha acercado a Ariana le ha quitado su juguete y se ha alejado de ella muy serio.
— Joaquín, de 18 meses, le da un beso y le dice *«ea, ea»* a su hermano que se acaba de caer del tobogán.
— Carla, de 2 años, se enfada cuando su padre le dice que no le comprará una «bola» de juguete en el bar y le pega en el brazo mientras le dice que es muy malo.
— Carmen, de 3 años, esconde la cabeza y se queda sin habla cada vez que una persona desconocida hace algún comentario sobre ella o le habla.
— Javier, de 5 años, levanta la mano en clase y espera a que su maestra le dé la palabra y entonces pregunta: *«He perdido el lápiz verde, ¿podría pedir uno prestado?»*.
— Nerea, de 7 años, defiende a su amiga Belén cuando otra compañera se burla de ella.
— Fran, de 9 años, es, durante esta semana, el mediador de conflictos en el recreo. Ante una disputa entre dos compañeros por el uso del espacio destinado al fútbol, Fran se ha acercado y ha puesto en marcha los cuatro pasos de la mediación que ha aprendido este curso: «Cuéntame, aclaramos el problema, proponemos soluciones y llegamos a un acuerdo».
— Juanma, de 10 años, ha dejado de hablar con Julián porque piensa que éste ha convencido al resto de los amigos del grupo para que no le inviten a ir al campo el fin de semana.
— María, de 12 años, ha sido elegida entre sus compañeros y compañeras de 6.º curso para hacer el discurso de despedida de Primaria. Ha escrito una parte más formal dirigida a los maestros y maestras y una parte más informal con anécdotas de los últimos años para sus compañeros y compañeras de curso. Ha incluido un recordatorio a los maestros y compañeros que ya no están y un agradecimiento final a toda la comunidad educativa: padres, profesorado y alumnado.

¿Cuándo empiezan niños y niñas a mostrar interés por establecer contacto con otros y mantener una interacción? ¿Cuándo empiezan a mostrar un interés específico por los iguales frente a los adultos? ¿Existe sociabilidad en las primeras etapas del desarrollo,

© Ediciones Pirámide

cuando las limitaciones físicas (movilidad), cognitivas (comprensión del otro) y lingüísticas (mantener una interacción verbal) suponen un obstáculo para el intercambio y la relación con los otros? ¿Cuándo y por qué aparecen los conflictos interpersonales? ¿Qué papel tiene la agresividad en el desarrollo humano? ¿Cómo se desarrollan nuestras habilidades para convivir? Éstos son algunos de los interrogantes a los que podremos dar respuesta a lo largo del capítulo.

Muchas de las experiencias cotidianas de los bebés desde el momento del nacimiento implican mantener algún tipo de interacción y requerirán, desde muy pronto, regular la propia conducta «con los otros». En los ejemplos con los que hemos comenzado este capítulo podemos observar que, a medida que niños y niñas crecen, su percepción y su conducta en situaciones de interacción social es más compleja y, a la vez, ajustada a las demandas sociales.

Vamos a partir de las disposiciones iniciales de los bebés a la interacción con otros. A continuación desarrollaremos cómo niños y niñas van incorporando un repertorio cognitivo, conductual y emocional más diversificado y ajustado para enfrentarse a situaciones sociales cada vez más complejas. Para la mayoría de los niños y niñas este desarrollo se traduce en la organización de un estilo u orientación hacia los otros que les permite comunicarse con otros adultos y niños de forma efectiva, compartir y resolver situaciones de conflicto: esto es, son niños y niñas competentes socialmente. Sin embargo, otros niños y niñas desarrollarán estilos de conducta social poco competentes, bien porque la orientación que se desarrolla es «contra los otros», bien porque la orientación es a alejarse de los demás. Dedicaremos también parte de nuestro esfuerzo en el desarrollo de este capítulo a diferenciar los aspectos normativos de la conducta agresiva e inhibida de la consolidación de un estilo personal de relación agresivo o retraído.

## 1. LA SOCIABILIDAD: ORIGEN DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

Las cuestiones que planteábamos en la introducción hacen referencia al desarrollo de la sociabilidad, esto es, de la orientación hacia lo social y a un aspecto particular y específico de la sociabilidad: el interés por interactuar con los iguales. Entendemos la sociabilidad como la orientación inicial que nos prepara para desarrollar nuestro ser social, la plataforma a partir de la cual se construye la competencia social.

### 1.1. Un buen punto de partida: genéticamente preparados y socialmente situados

La mayoría de las teorías clásicas del desarrollo defienden que la capacidad de los niños más pequeños para mantener relaciones reales con otros es muy limitada, que la capacidad para implicarse en interacciones con los iguales es posterior a la habilidad para mantener relaciones con los adultos y que las primeras relaciones con los iguales no tienen impacto sobre el desarrollo.

En contraste con esta valoración sobre los orígenes de la sociabilidad, las teorías del desarrollo que comparten una perspectiva de sistemas sociales defienden que los bebés tienen un papel activo en las relaciones sociales con los adultos y niños de su entorno y que existen evidencias de capacidad rudimentaria para interactuar con otros y percibir a los iguales como potenciales compañeros sociales desde los primeros meses de vida (Hay, Caplan y Nash, 2009). Estos autores resumen los cuatro aspectos en los que estas teorías de sistemas hacen énfasis y que son:

- La naturaleza social del ser humano.
- Las habilidades de los niños para implicarse en múltiples relaciones.
- La complejidad de las redes sociales en las que los niños y sus familias participan.
- El desarrollo paralelo de las relaciones con los cuidadores y con los iguales.

Desde esta perspectiva, existen trabajos de investigación que han demostrado que un modelo de redes de relaciones explica mejor el desarrollo sociopersonal que el modelo de las teorías más clásicas del apego, planteándose que los bebés vienen biológicamen-

© Ediciones Pirámide

te preparados para las relaciones sociales en general y no únicamente para el establecimiento de vínculos de apego hacia los cuidadores (Van IJzendoorn, 2005).

La perspectiva evolucionista apoya la idea de que los bebés nacen biológicamente preparados para la socialización, esto es, diseñados para:

- Mostrar especial receptividad y mantenimiento de la proximidad respecto a otros específicos (por ejemplo, las figuras de apego) en situaciones de estrés.
- Para el uso y reconocimiento de señales que indican poder o dominancia.
- Para diferenciar entre grupos propios y ajenos en la vida social.
- Para responder a las obligaciones de reciprocidad de la vida en comunidad.

Podemos concluir, por tanto, que los bebés están genéticamente preparados para interactuar y relacionarse en los contextos sociales en los que están inmersos y para discriminar entre distintas formas de interacción.

## 1.2. Desarrollo de la sociabilidad durante la primera infancia

Equipados genéticamente e inmersos en contextos sociales, los bebés se encuentran en una situación privilegiada para desarrollar su sociabilidad desde los primeros días de vida, fundamentalmente a través de las relaciones con los adultos cuidadores, pero también a través de las relaciones con iguales. Describimos a continuación los principales hitos en este proceso de desarrollo y aprendizaje de la sociabilidad, centrándonos especialmente en las interacciones con los iguales, puesto que la orientación de los bebés hacia la interacción con los adultos ya ha sido descrita en el desarrollo del vínculo de apego en el capítulo tercero.

### Desde el nacimiento

- Uno de los indicadores más claros de la orientación inicial a los otros es el *contagio emocional* descrito en el capítulo 7. Desde el mismo momento del nacimiento los bebés muestran una sensibilidad innata a las emociones de los otros que se pone de manifiesto en el llanto en respuesta al llanto de otros bebés. Las investigaciones demuestran que este contagio emocional no es casual ni fruto de la incapacidad para distinguir entre el propio llanto y el de los demás, sino que, por el contrario, es un reflejo de la capacidad de conexión emocional con los otros (Dondi, Simion y Caltran, 1999), citado en Hay, Caplan y Nash, 2009).
- Con unos días de vida los bebés se activan ante la presencia de otros y, especialmente, ante otros bebés. Como sabemos, los bebés prestan atención y reaccionan ante el rostro y la voz humanos. A esta atracción general hacia lo humano hay que añadir una activación especial hacia otros bebés, puesto que existen evidencias de que los bebés prestan más atención al rostro de otro bebé que al de un adulto cuando ambos son desconocidos.

### En torno a los 6 meses

- La capacidad e interés precoz por interactuar con los iguales se manifiesta a los pocos meses de vida de diferentes maneras. Los bebés llevan a cabo acciones comunicativas explícitas, buscando activamente llamar la atención e iniciar comunicación con otros y se muestran sensibles a las conductas de los otros, respondiendo a ellas con mucho interés y expectación y coordinando, incluso, sus acciones con las de sus «compañeros». Algunas de las conductas que ponen en marcha con sus iguales son tocar, vocalizar, mirar, sonreír y también conductas en las que hay objetos implicados, como ofrecer o recibir juguetes. Sin embargo, durante el primer año la capacidad de los bebés para mantener interacciones contingentes con otros bebés es mayor en ausencia de objetos.

© Ediciones Pirámide

— Todo ello parte de una importante limitación: los bebés dependen totalmente de que los adultos los pongan en contacto y les faciliten la interacción.

**1-2 años**

— Con la capacidad de desplazamiento autónomo y la aparición de las primeras palabras se incrementa enormemente el repertorio de conducta social de los bebés, así como la frecuencia, complejidad y duración de sus interacciones, que giran frecuentemente en torno a «temas» o «juegos» concretos, como la manipulación e intercambio de objetos (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). Es a esta edad cuando aparecen las tres formas de interacción social más importantes, no sólo durante la infancia, sino también en la vida adulta: *intercambios prosociales* (compartir recursos, responder a las necesidades del otro, etc.), *conflictos sociales* (situaciones en las que la existencia de objetivos opuestos les lleva a actuar defendiéndose y protegiendo los propios recursos) y *situaciones de «influencia social»,* con las que aprenden tanto a convencer y persuadir a los otros como a ajustarse y aprender de los demás (Hay, Caplan y Nash, 2009).
— Pueden observarse, por tanto, en torno al primer cumpleaños conductas de complementariedad y reciprocidad como guardar turnos, adoptar papeles complementarios, mantenerse implicados en un juego común y compartir objetos en respuesta a las peticiones de los otros. Las conductas de imitación mutua aumentan significativamente durante el segundo año de vida y también son un reflejo de esta complementariedad, pues representan las primeras evidencias de significados compartidos entre iguales y son los cimientos sobre los que se construye la actividad cooperativa (Rubin, Bukowski y Parker, 2006).
— De la misma manera, poco antes del primer cumpleaños aparecen los primeros conflictos, aunque no muy numerosos y casi siempre relacionados con la posesión de objetos y la invasión del espacio físico. El atractivo de un objeto aumenta cuando otro bebé lo toca o lo coge, aun cuando haya otro idéntico a ése disponible. Las situaciones de conflicto en torno a objetos constituyen un espacio privilegiado para el desarrollo, práctica y perfeccionamiento temprano de estrategias de negociación. En cualquier caso, es importante saber que ya a estas edades los bebés tienden, en general, a evitar los conflictos, de manera que en dos de cada tres situaciones potenciales de conflicto los bebés mantienen la calma, pudiendo tener un papel importante en la reducción de los conflictos la capacidad de los bebés para el juego en paralelo, aquel en el que permanecen en compañía de otros, pero implicados en su propio juego. Igualmente, se encuentra que la conducta de usar la fuerza contra otros bebés para arrebatar o defender un objeto es significativamente más baja que la conducta de ofrecer o compartir objetos (Hay, Caplan y Nash, 2009).
— En cuanto a los procesos de influencia social, se observan tanto en las situaciones de reciprocidad e intercambio de objetos como en las situaciones de conflicto. La imitación también tiene un papel muy importante en estos procesos de influencia mutua. Es lo que ocurre, por ejemplo, en las situaciones de juego en paralelo que acabamos de describir, en las que, a pesar de que los bebés parecen concentrados en su propio juego, prestan cierta atención a las actividades desarrolladas por los otros niños y niñas, realizando juegos más elaborados en presencia de otros que cuando están realmente solos.

**En torno a los 2 años**

— Los niños y niñas se muestran ya capaces de resolver problemas de forma cooperativa en situaciones experimentales. La conducta espontánea de compartir se consolida.

© Ediciones Pirámide

— El uso de la fuerza en situaciones de conflicto experimenta su nivel máximo en torno a los 30 meses.
— La mayoría de los niños y niñas a esta edad se muestran más dispuestos a imitar e iniciar interacciones con compañeros de juego socialmente habilidosos. Empiezan a mostrar conductas diferentes hacia diferentes compañeros de juegos conocidos y muestran preferencia por interactuar con algunos niños frente a otros. Este logro indica el establecimiento de las primeras relaciones con iguales; esto es, en torno a los 2 años niños y niñas no sólo interactúan con otros niños y niñas, sino que empiezan a establecer relaciones particulares con algunos de ellos.
— A esta misma edad comienzan a interactuar con alguna frecuencia en tríadas en lugar de en díadas, fenómeno que podemos identificar como el origen de la formación de grupos, que desarrollaremos más ampliamente en el capítulo 9.

**RECUERDA**

En la primera infancia se construyen las bases de importantes habilidades sociales como dirigir intencionalmente sonrisas, vocalizaciones y otros gestos a los compañeros de juego, la observación cuidadosa de los iguales, la respuesta ajustada a la conducta de los otros y coordinada en una secuencia de turnos, así como las primeras manifestaciones de ayudar, compartir y cooperar.

### 1.3. Diferencias interindividuales en la sociabilidad inicial

Determinadas características tempranas de los bebés relacionadas, sobre todo, con el temperamento configuran una predisposición inicial y propia a interactuar con otros. De todas ellas, las que mayor impacto tienen sobre la sociabilidad parecen ser las relacionadas con los niveles de actividad, la regulación de la atención y la emoción y la tendencia a la aproximación/evitación (Hay, Caplan, Nash, 2009).

Las disposiciones emocionales iniciales contribuyen a la calidad del funcionamiento social y de las interacciones entre iguales. Es esperable que características emocionales como la tendencia a la irritabilidad, la intensidad emocional y la baja tolerancia a la frustración afecten a la frecuencia con la que los niños se ven implicados en situaciones de interacción con los iguales y aumenten la probabilidad de participar en conflictos. Por su parte, la emocionalidad positiva tiende a favorecer la participación en interacciones con los iguales positivas y satisfactorias. Así, por ejemplo, se encuentra que la alta reactividad emocional se relaciona con la timidez. En cuanto a la regulación emocional, niveles bajos de ésta se relacionan con la hostilidad y niveles excesivamente altos con miedo, ansiedad social, evitación y retraimiento; niveles moderados de autorregulación, sin embargo, se relacionan con la capacidad para hacer frente a situaciones sociales estresantes (Eisenberg, 2006).

Tal y como vimos en el capítulo 7, las predisposiciones temperamentales influyen en el desarrollo de la personalidad, de manera que podemos también identificar características de personalidad que afectan a la frecuencia y calidad de las interacciones con los iguales. Así, por ejemplo, el humor positivo se relaciona con características de extraversión y amabilidad, y la tendencia a la evitación de los estímulos novedosos se relaciona con bajos niveles de extraversión (Eisenberg, 2006).

Estas disposiciones tempranas, junto con otras variables como el atractivo físico del bebé, podrían suscitar diferentes respuestas de socialización por parte del entorno, que condicionarían de alguna manera las oportunidades de interacción con los otros. En cualquier caso, no podemos olvidar que, como hemos visto que ocurre en otros contenidos

© Ediciones Pirámide

de desarrollo, los procesos de socialización son recíprocos y que las experiencias de afecto y socialización en el entorno familiar pueden ocupar un papel amortiguador o modulador de estas tendencias o disposiciones iniciales. Así, por ejemplo, la expresividad emocional en el entorno familiar favorece la sociabilidad y las reacciones sociales positivas (Eisenberg y Fabes, 2006).

**RECUERDA**

Existen evidencias de que determinadas características tempranas pueden conectarse con una orientación inicial hacia los otros más positiva, más tendente a los conflictos o más tendente a la evitación de situaciones sociales. Esas disposiciones iniciales son susceptibles de influencia a través de los procesos de socialización.

## 2. APRENDIENDO A CONVIVIR: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

Hemos dejado en el apartado anterior a un bebé orientado socialmente y con suficiente experiencia social como para mostrar algunas habilidades sociales de forma incipiente. Ahora le toca recorrer el camino hacia el desarrollo de un amplio repertorio de emociones, conductas y cogniciones que le permita enfrentarse con éxito a escenarios, situaciones y demandas sociales muy diversas. El constructo de competencia social hace referencia a la construcción de estos logros.

### 2.1. Definición y dimensiones de la competencia social

Pocos constructos han tenido tanta repercusión y han sido tan utilizados en los últimos años como la competencia social. No por ello, sin embargo, resulta fácil de definir. A veces parece hacer referencia a un rasgo casi de personalidad, otras parece referirse a conductas concretas contextualmente situadas. En las próximas páginas trataremos de clarificar su definición, sus componentes y su relevancia en el desarrollo infantil.

Una definición clara y sencilla la ofrecen Rubin y Rose-Krasnor (1992) cuando la definen como la habilidad para lograr los objetivos personales en la interacción social manteniendo simultáneamente unas relaciones positivas. Schneider (1993) ofrece una versión más pormenorizada, entendiendo la competencia social como el conjunto de capacidades, conductas y estrategias que permiten a cada persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva, las demandas, retos y las dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y satisfactoria. Para Monjas (2007), una visión amplia de la competencia social incluiría un conjunto de aspectos referidos a lo personal, como autoconcepto, autoestima, emociones, optimismo, sentido del humor, manejo de la ansiedad o autocontrol, muchos de los cuales son estudiados en otros capítulos de este libro. Pero incluiría también una serie de elementos centrados en lo social e interpersonal, donde se encuadrarían las habilidades sociales. Es a esta última acepción de competencia social a la que dedicaremos más atención en este capítulo.

En cualquier caso, parece claro que la competencia social es un constructo complejo, formado por multitud de habilidades concretas, habilidades que hay que definir en función de la situación específica y del momento evolutivo. Estas habilidades sociales incluyen conductas, pensamientos y emociones que nos permiten comunicarnos eficazmente, mantener relaciones satisfactorias, obtener lo que queremos sin dañar a nadie y conseguir que los otros no nos impidan lograr nuestros objetivos.

© Ediciones Pirámide

La competencia social se concreta en conductas específicas que denominamos habilidades sociales. Siguiendo con Monjas (2007), se definirían como un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse con otras personas de manera satisfactoria y eficaz. Las habilidades sociales incorporan, por tanto, tres componentes: el cognitivo (lo que pienso, lo que me digo, lo que imagino), el emocional (lo que siento, las sensaciones corporales) y el conductual (lo que digo, lo que hago). Son conductas específicas que se ponen en marcha en situaciones específicas, se producen con relación a otras personas, y se refieren a ámbitos relacionales distintos y son también de muy distinta complejidad. En la tabla 8.1 presentamos una sistematización de estas habilidades, partiendo de la propuesta por Monjas (2007), ejemplificando en conductas concretas.

Otra característica clave de las habilidades sociales es que son aprendidas, es decir, se construyen en el transcurso de las propias relaciones interpersonales. Y del mismo modo que no todos los niños y niñas desarrollan al mismo nivel o ritmo habilidades lingüísticas o metacognitivas, tampoco todos aprenden sin entrenamiento explícito estas habilidades, por muy básicas que algunas de ellas nos parezcan. Los motivos por los que no se produce esta adquisición de habilidades del modo evolutivamente normativo son variados. Monjas (2007) resume estas razones en torno a tres hipó-

TABLA 8.1

*Dominios de la competencia social y habilidades sociales asociadas* (adaptado de Monjas, 2007)

| | | |
|---|---|---|
| **Comunicación interpersonal** | — Habilidades de comunicación verbal y no verbal.<br>— Habilidades para expresarse y escuchar activamente. | — Iniciar una conversación.<br>— Mostrar señales de escucha activa. |
| **Conducta asertiva** | — Habilidades para establecer relaciones asertivas.<br>— Deberes y derechos asertivos. | — Expresar y mantener una opinión.<br>— Decir no. |
| **Gestión emocional** | — Habilidades para manejar, expresar y recibir emociones positivas.<br>— Habilidades para manejar, expresar y recibir emociones negativas. | — Asumir un elogio.<br>— Realizar una alabanza.<br>— Expresar enfado o tristeza.<br>— Ponerse en el lugar de una compañera que está enfadada. |
| **Interacciones sociales positivas** | — Habilidades para pensar y decir lo positivo.<br>— Habilidades para hacer/ofrecer amistad.<br>— Habilidades de ayuda, apoyo y cooperación.<br>— Habilidades para ofrecer y manifestar atención, cuidado, consuelo, compañía, defensa, inclusión... | — Unirse a un grupo.<br>— Iniciar una amistad.<br>— Interesarse por el estado de ánimo de otro.<br>— Defender a un compañero victimizado. |
| **Resolución de conflictos** | — Habilidades para aceptar y expresar críticas, quejas y reclamaciones.<br>— Habilidades para afrontar burlas, agresiones e intimidaciones. | — Responder a un mote.<br>— Responder a una intimidación.<br>— Asumir una crítica al propio comportamiento. |

© Ediciones Pirámide

tesis explicativas y complementarias. En la primera, encontramos a niños y niñas que «no saben» poner en marcha estas conductas, sea porque no han llegado a aprenderlas, sea porque las han aprendido mal. Se produce entonces un déficit de la habilidad, o un aprendizaje inadecuado, motivado habitualmente por la falta de capacidad para el aprendizaje (sería el caso de ciertas necesidades educativas especiales), socialización deficiente o carencia de estimulación al aprendizaje. En definitiva, la existencia de necesidades educativas especiales o entornos muy deprivados o problemáticos suelen ser los escenarios habituales para esta hipótesis. La segunda hipótesis se centra en la existencia de procesos que interfieren con la puesta en marcha de la habilidad. En este caso, por tanto, niñas y niños saben cómo, pero, en situaciones reales, «no pueden». Estos procesos interfirientes pueden ser cognitivos (por ejemplo, atribuciones erróneas acerca de las situaciones de interacción, una autoconciencia excesiva que dificulta la conducta, expectativas de autoeficacia muy bajas, etcétera), emocionales (ansiedad, miedo, problemas de autocontrol, etc.); o conductuales (impulsividad y pensamiento irreflexivo, hiperactividad, etc.). En la figura 8.1 encontramos estos procesos de modo más pormenorizado. La última hipótesis explicativa incluiría situaciones en las que niños y niñas saben, podrían, pero «no quieren», ya que existe una falta de motiva-

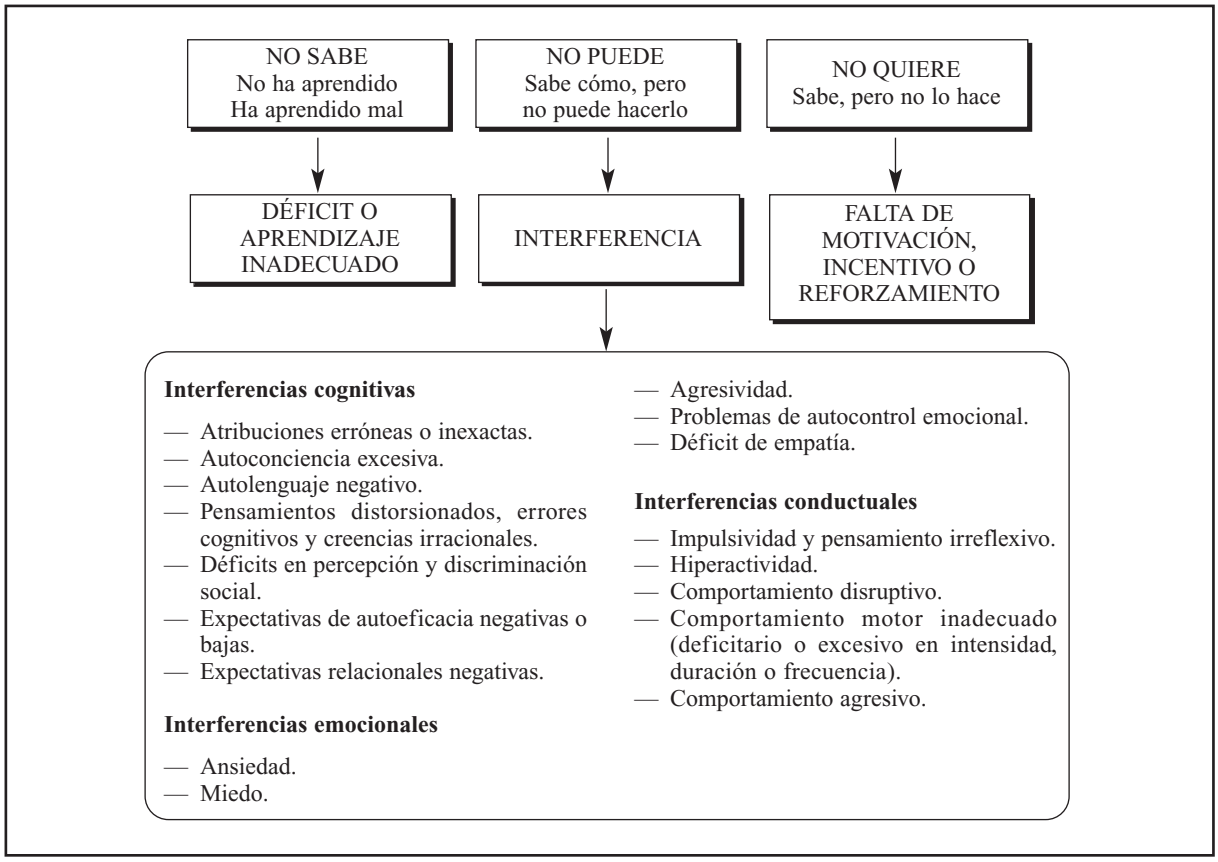



Figura 8.1.—Hipótesis explicativas de la etiología de las dificultades interpersonales (adaptado de Monjas, 2007).

© Ediciones Pirámide

ción, de incentivos o de reforzamiento (por ejemplo, ¿por qué aprendería una niña a pedir las cosas amablemente si en su casa se obtienen más eficazmente gritando mucho?).

De entre los procesos cognitivos que interfieren en el desempeño de una conducta social adecuada, queremos destacar, por su relevancia, porque ha sido puesto a prueba en numerosas investigaciones y por ser especialmente útil en la intervención, el procesamiento de la información social. Para ello, hemos realizado una síntesis de las aportaciones de Rubin y Rose-Krasnor (1992), Crick y Dodge (1994) y la más reciente de Lemerise y Arsenio (2000). En la figura 8.2 presentamos un esquema de las fases principales del procesamiento de la información social.

Ante una situación social, o un objetivo social (empezar a jugar con otro niño, decidir si lo que acaba de ocurrir es una agresión o sólo un malentendido, charlar con una compañera de algo que ha ocurrido en clase...), niñas y niños observarían dicha situación, y *leerían* las claves sociales relevantes (por ejemplo, la expresión de la cara de la otra persona, su tono de voz, su disposición positiva o negativa hacia la interacción, etcétera). Así, la situación quedaría decodificada e interpretada. A continuación, habría que buscar en el repertorio conductual la respuesta más adecuada o la estrategia a seguir para tener éxito en esta situación (manifestar educadamente el deseo de jugar si el momento y la disposición fuera positiva, aclarar o dejar pasar el malentendido, cambiar de tema si la interlocutora parece poco interesada...). Seleccionada la mejor conducta del repertorio, se pondría ésta en marcha. Lemerise y Arsenio (2000) añaden que muchas situaciones sociales provocan en algunas niñas y algunos niños determinadas experiencias emocionales, que influyen en cómo interpretan las situaciones y en cómo responden (por ejemplo, detectar señales de aburrimiento en nuestra interlocutora puede provocar ansiedad, y esta ansiedad puede hacernos menos eficaces comunicándonos, lo que dificulta la situación inicial).

Habrá una gran cantidad de situaciones en las que niñas y niños, incluso aquellos que presentan algunas dificultades relacionales, pondrán en marcha una conducta exitosa. Pero, ¿qué ocurre cuando la situación es ambigua o conflictiva? Parece que, entonces, tanto los niños agresivos

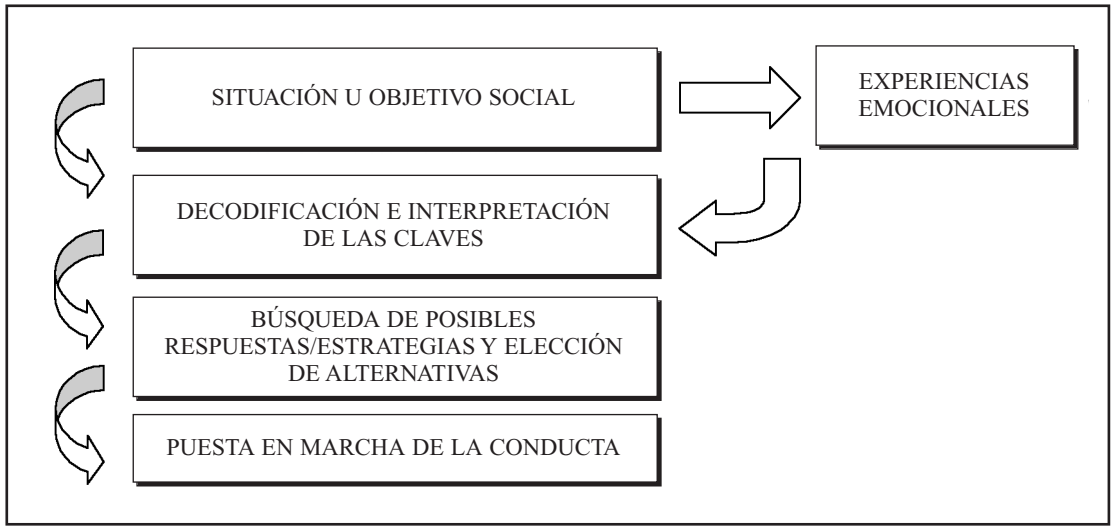



Figura 8.2.—Fases del procesamiento de la información social.

© Ediciones Pirámide

como los retraídos pueden presentar problemas en algunas de estas fases. Así, los niños agresivos parecen tener dificultades para inferir las intenciones de los otros en situaciones ambiguas, por ejemplo, buscan menos indicios antes de determinar la intención del otro, y pueden realizar atribuciones de hostilidad erróneas e injustificadas. También pueden tener dificultades para encontrar alternativas conductuales a las estrategias hostiles, sea porque disponen de pocas conductas positivas en su repertorio, sea porque la impulsividad y la falta de autocontrol no les permita analizar suficientemente el mismo, o por una combinación de ambas cosas. Añadido a esto, estas situaciones ambiguas o conflictivas generan en niños agresivos respuestas emocionales de frustración o enfado. Esto dispara un esquema de procesamiento cognitivo que busca la congruencia de la emoción sentida con la situación vivida, algo así como *«estoy enfadado porque la gente es mala conmigo, porque han intentado hacerme daño».* Esta experiencia emocional negativa va a funcionar como un potente filtro que lastrará el resto del proceso.

Niñas y niños retraídos presentan otro tipo de problemas. No parece que tengan particulares dificultades para entender del modo correcto las situaciones sociales, incluso las conflictivas o ambiguas, poseen un repertorio de conductas adecuado y son capaces de elegir la estrategia correcta, o, al menos, son potencialmente capaces de hacer todo esto, y así lo demuestran en situaciones hipotéticas. Los problemas aquí aparecen a la hora de poner en marcha la conducta, donde una excesiva autoconciencia *(todos están pendientes de mí)* y unas expectativas de autoeficacia negativa *(voy a hacer el ridículo)* entorpecen el proceso. En estos casos, la experiencia emocional generada suele ser de miedo o ansiedad, y, una vez desencadenada, también restará posibilidades de éxito. El procesamiento de la información social se convierte entonces en una pieza clave para entender la competencia social.

Por último, quedaría añadir que hay muchos modos de ser competentes socialmente, ya que la diversidad individual se refleja en este ámbito tanto como en otras dimensiones del desarrollo. Ser competente socialmente no significa ser una estrella social, ser líder del grupo o tener una red social muy amplia. Quizá la figura 8.3 (adaptada de Monjas, 2007) ayude a clarificar las diversas posibilidades. En el gráfico se muestran distintas dimensiones que forman parte de la competencia social, apareciendo sombreados los polos negativos. Si entendemos estas dimensiones como continuas, entenderemos que entre el polo positivo y el negativo existen muchas situaciones intermedias. Por ejemplo, entre ser muy sociable o encontrarse aislado, tendríamos a niños y niñas con menos necesidades de contacto social que otros, pero igualmente felices y desenvueltos. Entre tener muchos amigos y no tener amigos o cosechar antipatías, tendríamos la posibilidad de relacionarnos con un par de buenas amigas que cumplieran sobradamente las funciones vinculadas a la amistad. Este esquema también ilustra, a nuestro juicio, la afirmación inversa: las dificultades interpersonales pueden tener etiologías muy distintas. Sería, por tanto, un error, por ejemplo, asumir que todos los niños rechazados por sus iguales son idénticos, o que los niños agresivos carecen de amigos. Igual que no podemos confundir poca sociabilidad (poca necesidad de contacto social, poca orientación hacia los demás) con timidez (retraimiento, inhibición social, ansiedad ante las relaciones).

De entre estas dimensiones hay dos que se refieren más específicamente a dinámicas grupales, la amistad y la aceptación, por lo que las desarrollaremos en el capítulo dedicado a los iguales. De la sociabilidad hemos hablado extensamente (y seguimos en ello) a lo largo de este capítulo, así que es un buen momento para introducir el resto de las dimensiones. Así, vamos a hablar de la dimensión de derechos personales, que da lugar a perfiles de conducta social asertivos, agresivos o inhibidos, y de la dimensión de ansiedad y evitación.

Como decíamos, el modo en que se aprende a defender los derechos personales da lugar a

© Ediciones Pirámide

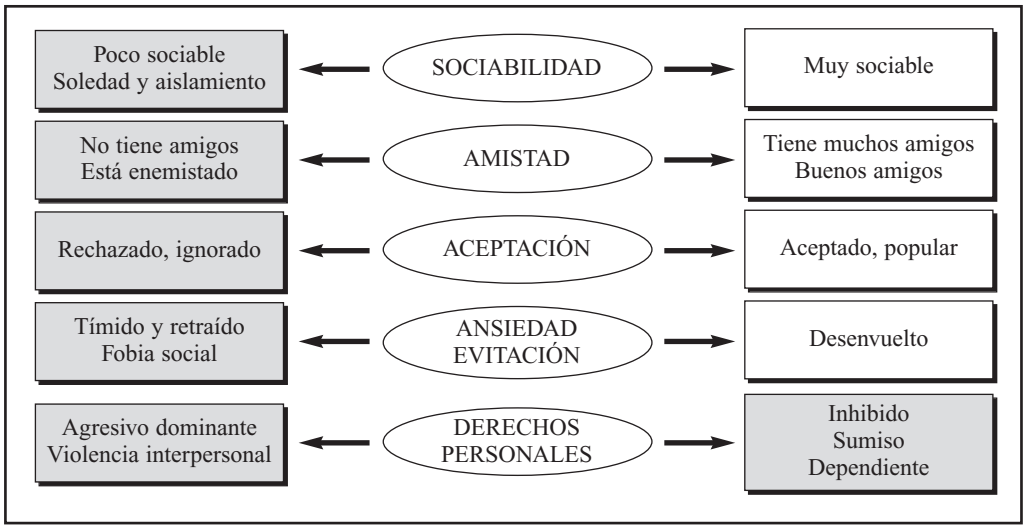



Figura 8.3.—Dimensiones de la competencia social (adaptado de Monjas, 2007).

tres perfiles conductuales bien distintos: asertividad, inhibición y agresividad. La ***asertividad*** es la capacidad para expresar los sentimientos, necesidades, opiniones y preferencias de forma adecuada. La conducta asertiva implica saber autoafirmarse (expresar los propios derechos y necesidades), saber expresar y aceptar los sentimientos positivos (dar y recibir elogios, por ejemplo) y saber expresar los sentimientos negativos (manifestar de forma adecuada la disconformidad o el enfado).

Frente a las personas asertivas, las ***inhibidas*** son aquellas que habitualmente adoptan una actitud pasiva ante los conflictos interpersonales, sometiéndose a la voluntad de los otros y renunciando a los propios sentimientos, intereses y derechos.

En el extremo contrario a la inhibición, encontramos la agresividad. La ***agresividad*** es otra forma no asertiva de resolver los conflictos, consistente, en este caso, en ofender, provocar o atacar a los otros para defender los propios intereses, anulando así los de los demás.

La conducta asertiva implica que los participantes se sitúan en un plano de igualdad en sus intercambios, lo que no ocurre en la conducta agresiva, donde un interlocutor se coloca en un plano de superioridad, no respetando los derechos personales del otro, ni en la conducta inhibida, donde uno de los participantes se sitúa en un plano de inferioridad sin capacidad para exigir respeto.

Ya que dedicaremos un apartado completo al desarrollo del comportamiento agresivo, detengámonos ahora en el perfil de niñas y niños que habitualmente llamamos tímidos, inhibidos o retraídos. La timidez es un fenómeno muy común, que la mayor parte de las personas han experimentado en algún momento. Implica una preocupación por una situación social y se acompaña de sentimientos negativos de autovaloración (Schmidt y Buss, 2010). Como decíamos de la competencia social, algunos entienden la timidez como un rasgo de personalidad, mientras otros prefieren entenderla como ese conjunto de sentimientos y emociones ligados a la inhibición conductual. Está ligada a aspectos temperamentales y biológicos, y tiene una gran cantidad de correlatos conductuales, cognitivos, afectivos y psicofisiológicos.

© Ediciones Pirámide

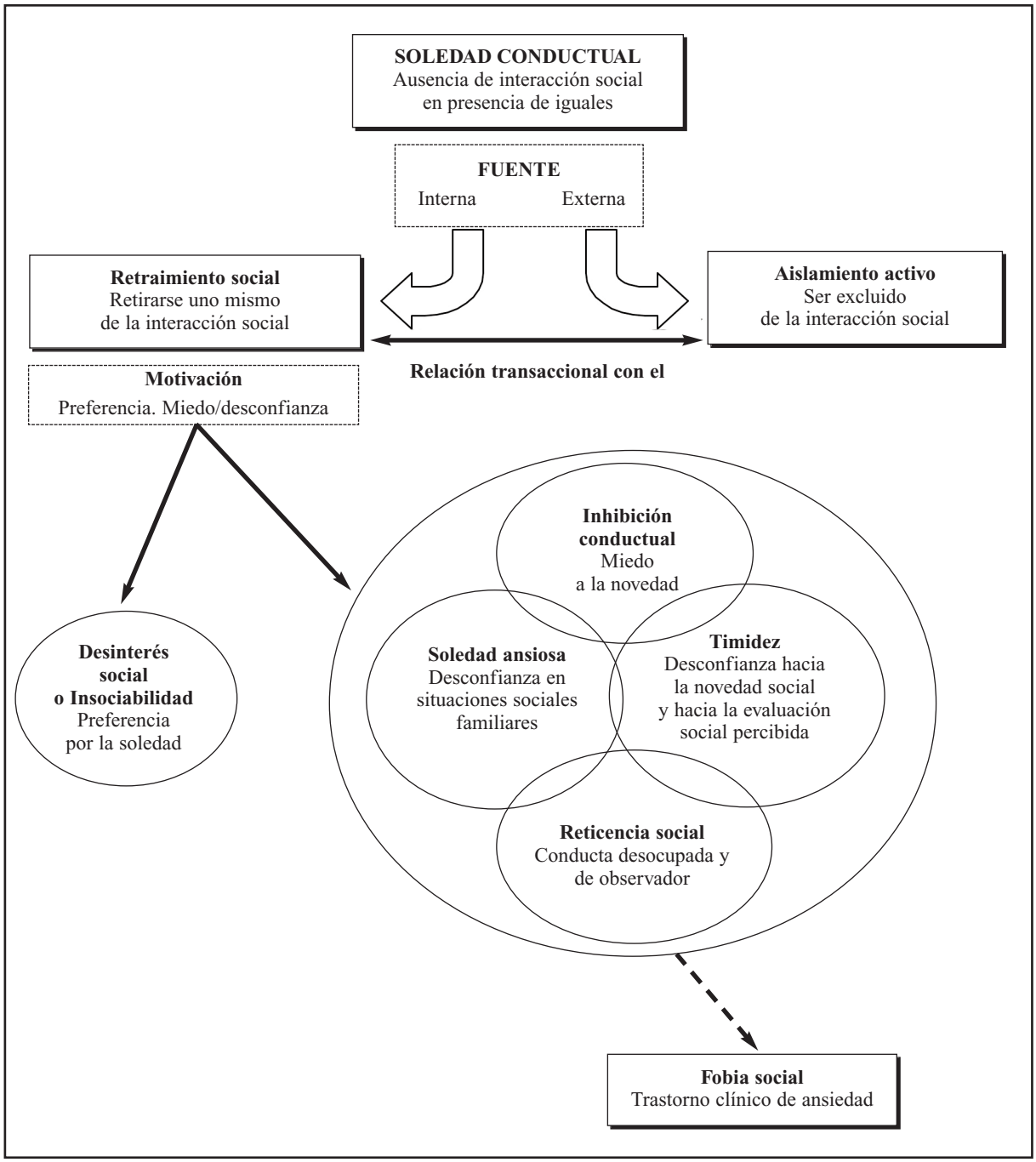



Figura 8.4.—Taxonomía de la *soledad* (adaptado de Rubin y Coplan, 2010).

© Ediciones Pirámide

Pero, ¿son equivalentes los conceptos que venimos manejando? En la figura 8.4 disponemos de una taxonomía de la soledad (Rubin y Coplan, 2010) que pretende clarificar estas relaciones. Considerando la *soledad* como la ausencia de interacción social en presencia de iguales, estos autores distinguen entre dos grandes fuentes origen de la soledad, interna o externa. La externa nos lleva a lo que se denomina *aislamiento activo,* donde es el grupo quien, activamente, aísla a la persona. Tendremos en cuenta este tipo de aislamiento en el capítulo 9, ya que tendrá un papel fundamental para comprender en profundidad el rechazo. En la parte izquierda del gráfico se desarrolla la fuente interna que origina la soledad, entendida como *retraimiento social,* es decir, cuando es el propio niño o la niña quien se retira de la interacción social. Esta retirada de las dinámicas sociales puede responder a dos tipos de motivaciones. Una es la propia preferencia personal, esto es, cuando la persona presenta desinterés por la vida social, o incluso insociabilidad; simplemente, este niño prefiere estar solo, y esta preferencia por la soledad no va acompañada de ansiedad, miedo o desconfianza. La segunda motivación posible para el retraimiento es, precisamente, la aparición de ese miedo o desconfianza. Esto nos lleva, a su vez, a un conjunto de posibles situaciones explicativas, todas, como observamos en la figura, potencialmente relacionadas entre sí y con áreas de intersección. Por una parte, tenemos la *inhibición conductual,* entendida como una cautela o precaución de base biológica ante personas, lugares o situaciones nuevas (esta dimensión tendría una estrecha relación con el temperamento). Aparece también lo que llamamos en propiedad *timidez,* entendida aquí como precaución frente a la novedad social, y/o conductas autoconscientes en situaciones de evaluación social percibida; es decir, ahora se trata no tanto de una dimensión relacionada con el temperamento, como de un temor consciente a fracasar en situaciones en las que los demás pueden juzgar nuestra actuación (en realidad, la mayor parte de las situaciones sociales incluirían esta potencial evaluación). La *reticencia social* es otra manifestación en la que se observa una conducta desocupada o de espectador: aquí el niño o la niña puede observar o permanecer cerca de la interacción social, pero no participa activamente de ella. Por último, haremos referencia a la *soledad ansiosa,* donde esta precaución o desconfianza de la que venimos hablando se extiende a situaciones familiares con los iguales, no sólo novedosas, con lo que las dificultades sociales aumentan considerablemente.

Finalmente, y como una situación más extrema, podemos ver al final de la figura la *fobia social,* entendida como una situación de ansiedad clínica, que podemos considerar un trastorno.

Queda por señalar que, pese a la claridad conceptual de esta taxonomía, en situaciones reales hay conexiones entre el *aislamiento activo* y el *retraimiento social*. Así, un niño puede comenzar siendo retraído socialmente para acabar siendo rechazado por sus compañeros, o, al contrario, una niña puede comenzar siendo rechazada por el grupo por diversos motivos y desarrollar emociones negativas hacia la interacción social.

Como podemos comprobar, las dificultades que pueden surgir en el desarrollo de la competencia social son diversas y complejas, por lo que maestros y maestras deben disponer de herramientas que les faciliten la tarea de prestar atención a la conducta social de su alumnado con el objetivo de identificar posibles dificultades en la adquisición de estas habilidades. En la tabla 8.2 presentamos una lista de elementos relacionados con las habilidades sociales que deberían ser examinados por los maestros y maestras periódicamente con el objetivo de identificar los puntos fuertes y débiles en la competencia social de su alumnado.

## 2.2. Evolución de la competencia social durante los años preescolares y escolares

Los niños y niñas participan desde el inicio de los años preescolares en situaciones sociales con iguales y adultos muy diversas y que requieren la puesta en marcha de habilidades sociales también

© Ediciones Pirámide

TABLA 8.2

*Lista de cotejo de las principales habilidades sociales (adaptado de McClellan y Katz, 1991).*

| **I. Atributos individuales** |
|---|
| — El niño o la niña está normalmente de buen humor.<br>— No es excesivamente dependiente del maestro/a.<br>— Normalmente maneja los contratiempos de forma adecuada.<br>— Muestra sentido del humor.<br>— Muestra capacidad empática. |
| **II. Características de la habilidad social** |
| — Normalmente se acerca a otros de forma positiva.<br>— Expresa deseos y preferencias de forma clara, dando razones para sus acciones y justificando su postura.<br>— Expresa sus derechos y necesidades de forma apropiada.<br>— No es fácilmente intimidado por niños violentos.<br>— Expresa la frustración y el enojo de forma adecuada, sin dañar a otros ni a la propiedad ajena.<br>— Accede de forma adecuada a los grupos de juego y trabajo en el aula.<br>— Participa en las discusiones haciendo contribuciones relevantes para las actividades del aula.<br>— Toma su turno fácil y adecuadamente.<br>— Muestra interés por otros, intercambia y recibe información de forma adecuada.<br>— Negocia y convence a otros adecuadamente.<br>— No está excesivamente centrado en sí mismo.<br>— Acepta y disfruta de los iguales diferentes a él.<br>— Interactúa de forma no verbal a través de sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.<br>— Ofrece ayuda a los demás cuando lo necesitan.<br>— Comparte sus cosas con los demás. |
| **III. Características de las relaciones con sus iguales** |
| — Es aceptado y no ignorado o rechazado por los otros niños.<br>— Es invitado en ocasiones por los otros niños a disfrutar del juego, la amistad o el trabajo.<br>— Tiene relaciones positivas con uno o dos compañeros/as, mostrando capacidad para preocuparse sinceramente por ellos, los echa de menos si faltan, etc.<br>— No parece sentirse constantemente solo. |

**RECUERDA**

La competencia social es un constructo complejo que se concreta en habilidades sociales específicas que pueden ser dependientes de situaciones concretas y, como veremos en el siguiente apartado, también de la edad. Tiene componentes conductuales, cognitivos y emocionales. Es multidimensional, esto es, puede atenderse a la competencia social desde distintas dimensiones (sociabilidad, amistad, aceptación en el grupo de iguales, ansiedad/evitación o derechos personales). Una de las dimensiones más útiles de la competencia social es la referida a los derechos personales, que nos permite distinguir entre estilos de relación asertivo, agresivo e inhibido.

© Ediciones Pirámide

diversas. Todas las habilidades incluidas en la tabla 8.2 son necesarias para dar respuesta a los retos sociales a los que niños y niñas se enfrentan desde edades tempranas.

En cada tipo de habilidad, sin embargo, pueden identificarse un *conjunto de habilidades de distinta complejidad,* de manera que las más básicas se adquieren antes que las más elaboradas. Por ejemplo, en relación con las habilidades conversacionales, saludar, dar las gracias, respetar el turno o responder a peticiones directas y concretas de los otros son habilidades que se desarrollan antes que mantenerse implicados en una conversación diciendo cosas novedosas, relevantes e interesantes y relacionadas con lo que ha dicho el interlocutor, habilidad que se desarrollará de forma más completa durante los años escolares.

Otro tipo de habilidad en la que podemos observar una evolución clara es la de prestar ayuda y que desarrollaremos más detenidamente cuando nos centremos en conducta prosocial. Baste ahora, como ejemplo, señalar que responder a una petición de ayuda es evolutivamente menos complejo que ayudar de forma espontánea.

También las tareas sociales a las que los niños y niñas se enfrentan a cada edad tienen un componente evolutivo relacionado con el *contenido de la propia habilidad o actividad*. Así, por ejemplo, mantener una conversación con un compañero resulta más fácil que mantenerla con un niño desconocido. Prestar ayuda instrumental en una situación clara concreta, como ayudar a levantarse a un compañero que se ha caído o prestar un lápiz a alguien que lo ha olvidado en casa, es más fácil que decidir cómo actuar en una situación en la que la ayuda que el otro necesita no es tan evidente, como apoyar a un amigo que parece triste sin motivo aparente. Tomando, finalmente, la resolución de conflictos como ejemplo, resolver un conflicto relacionado con la posesión de un objeto es más fácil que resolver conflictos relacionados con la dominancia en los juegos o los que puedan darse a lo largo del trabajo cooperativo en torno a una tarea escolar. Finalmente, resolver un conflicto relacionado con la transgresión de las «leyes» implícitas de la amistad, como la lealtad o la confianza mutua, resulta más elaborado y complejo que cualquiera de los conflictos anteriores.

La mayoría de los programas de entrenamiento en habilidades sociales pensados para ser aplicados a distintas edades recogen este patrón evolutivo, incluyendo una secuencia de habilidades ordenadas por complejidad dentro de cada bloque de intervención, así como distintos contenidos y situaciones en las que poner en práctica cada habilidad. Un buen ejemplo podemos encontrarlo en los programas de enseñanza de habilidades sociales de Inés Monjas (Monjas, 2004; 2007).

Finalmente, la puesta en práctica de habilidades sociales específicas mejora con la edad en flexibilidad. Así, la interpretación y evaluación de la situación social, la elección de respuesta de entre las presentes en el repertorio conductual y la aplicación concreta de esa conducta se ajusta cada vez con mayor precisión en función de las condiciones en las que tiene lugar (dónde, cuándo y con quién ocurre la interacción). Así, por ejemplo, los niños y niñas aprenden a ajustar su conducta de consuelo a los otros o de respuesta asertiva en función de si el episodio social tiene lugar en clase o en el patio, en casa o en el parque, con amigos o con compañeros, con adultos o con otros niños, con niños mayores o más pequeños, durante el tiempo de recreo o durante el tiempo de trabajo en clase.

Como puede deducirse de los ejemplos expuestos, la adquisición de habilidades sociales progresivamente más complejas para dar respuesta a tareas y situaciones también más complejas está íntimamente relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas, como los progresos relacionados con la perspectiva del otro; con el desarrollo de habilidades emocionales, como los progresos en la comprensión de los estados emocionales ajenos; con el desarrollo de habilidades lingüísticas, como las habilidades conversacionales o el desarrollo prágmático; e, incluso, con el desarrollo de habilidades psicomotrices, puesto que en muchas situaciones, sobre todo de ayuda instrumental, una respuesta social eficaz incluye una respuesta motora ajustada, coordinada y precisa.

Antes de concluir este apartado, queremos resaltar que el desarrollo de la competencia social no supone únicamente la adquisición de un repertorio

© Ediciones Pirámide

de conductas específicas cada vez más complejas, flexibles y situadas, sino que a su vez se acompaña del desarrollo de un estilo u orientación personal general. En este sentido, quizá resulte clarificadora la afirmación de Rubin, Bukowski y Parker (2006) acerca de tres grandes tendencias u orientaciones sociales: la orientación *hacia los otros,* o sociabilidad; la orientación *contra los otros,* o tendencia a la agresión, y la orientación a la *evitación de los otros,* o tendencia al retraimiento.

**REFLEXIONA**

Dos niños discuten por la posesión de un balón. Imagina esta situación con niños de distinta edad, desde los 3 hasta los 12 años y piensa en los logros psicomotores, cognitivos, lingüísticos y emocionales que están implicados. ¿Cómo puede variar el desenlace de esta situación de conflicto en cada edad en función de todos esos logros?

## 2.3. El desarrollo de la conducta prosocial: de consoladores precoces a ayudantes sofisticados

La conducta prosocial es una dimensión de la competencia social a la que dedicaremos especial atención por ser la dimensión más relevante desde el punto de vista de la socialización. Ayudar a quien lo necesita forma parte de los valores morales universales y su importancia está presente de alguna u otra manera en todas las culturas. Buena parte del proceso de socialización que experimentamos está relacionado con ese estilo de orientación hacia los otros al que hacíamos referencia en el apartado anterior y que tiene como un componente central la conducta prosocial. Pero la conducta prosocial no es únicamente un imperativo cultural, también lo es genético. Cuando hablábamos de los orígenes de la sociabilidad en este mismo capítulo hacíamos referencia a la aparición temprana de la tendencia a compartir como parte de la disposición inicial hacia los otros.

### Definición de la conducta prosocial y su conexión con el desarrollo moral

Podemos definir la conducta prosocial como toda conducta voluntaria que se lleva a cabo con la intención de beneficiar a otro. Incluye todas las conductas relacionadas con ofrecer ayuda, recursos, apoyo y sugerencias. Algunos ejemplos concretos de conducta prosocial que aparecen durante la infancia serían: compartir, ofrecer ayuda instrumental, consolar, proteger, defender, etc.

Esta importancia que, como especie y como cultura, concedemos a estas conductas hace que la conducta prosocial sea una de las variables que mejor explica la calidad de las relaciones interpersonales y grupales, así como el ajuste social en general.

La disposición a comportarse prosocialmente depende en buena parte de la situación en la que surge la necesidad de ayuda. Así, la puesta en marcha de conducta prosocial queda condicionada por la percepción de competencia para llevar a cabo la ayuda que se necesita en ese momento, porque otro es responsable o porque no es apropiado para ellos intervenir.

Algunos de los factores situacionales más relevantes que podemos identificar son:

- La existencia o no de relación previa con la persona que necesita ayuda.
- La conducta prosocial supone (o no) un coste para el que ayuda.
- La conducta prosocial surge de forma espontánea o es una respuesta a una petición.

© Ediciones Pirámide

La decisión de ayudar en esta diversidad de situaciones está muy ligada al desarrollo moral, tanto en sus aspectos emocionales (desarrollo de la empatía) como conductuales y cognitivos (nivel de razonamiento moral). Desde el punto de vista moral, son especialmente relevantes aquellas conductas prosociales que surgen de motivaciones internas fruto de la interiorización de valores de orientación a los otros. Las personas cuya identidad mantiene integradas sus metas personales con metas morales, que perciben los valores como parte fundamental de su autoconcepto y que asumen la responsabilidad de sus propios actos, ponen en marcha un comportamiento prosocial más elaborado, esto es, ponen en marcha más frecuentemente conducta prosocial de forma espontánea, lo hacen con más frecuencia cuando supone un coste y experimentan como un dilema moral las situaciones en las que deben decidir si ayudar a un familiar o a un desconocido (Eisenberg y Fabes, 2006).

### Evolución de la conducta prosocial: de consoladores precoces a ayudantes expertos

Este tipo de comportamiento prosocial elaborado al que hemos hecho referencia tiene un componente evolutivo, de forma que los niños y niñas mayores son más capaces de razonar tomando decisiones morales en situaciones de conflicto cognitivo y de usar razonamientos de orientación a los otros, lo que les hace actuar más prosocialmente en situaciones que implican un coste. En la tabla 8.3 podemos observar los principales hitos en el desarrollo de la conducta prosocial.

TABLA 8.3

*Hitos en el desarrollo de la conducta prosocial*

— Primera infancia:

- Los bebés empiezan a reaccionar ante situaciones de estrés emocional en los otros con conductas prosociales (por ejemplo, consuelo), aunque la ayuda que prestan no es siempre la más adecuada.
- Comparten objetos con familiares y desconocidos.

— Años preescolares:

- Muestran interés por ayudar en el cuidado de bebés y en las tareas de la casa de forma espontánea.
- Muestran atención y cuidado hacia sus juguetes, mascotas y familiares.
- Aún muestran pocas conductas espontáneas de autosacrificio.
- Muestran dificultad para interpretar claves sutiles y situaciones ambiguas y, por tanto, dificultad para comportarse prosocialmente con personas desconocidas o en situaciones no familiares.

— Años escolares:

- Emiten más conducta prosocial en situaciones que implican coste para ellos y/o ausencia de reforzadores.
- En general, la conducta prosocial es más compleja y flexible.
- Cada vez son más competentes para interpretar las situaciones en las que alguien requiere ayuda y emitir la respuesta adecuada.
- Son más prosociales con personas desconocidas y en situaciones no familiares.

**RECUERDA**

Aunque el tipo de conducta prosocial y la situación en la que se requiere la ayuda den lugar a diferencias, en general, podemos afirmar que la conducta prosocial eficaz y ajustada aumenta con la edad.

© Ediciones Pirámide

### Diferencias interindividuales en la conducta prosocial

Como en todos los contenidos de desarrollo, también se observan diferencias interindividuales. Existe una disposición individual hacia la conducta prosocial relativamente consistente, sobre todo a partir de los años escolares. Los niños y niñas que muestran mayor empatía llevan a cabo conducta prosocial con mayor frecuencia, aunque en algunas ocasiones el estrés emocional que puede provocar la propia empatía puede disminuir la respuesta prosocial. Otras habilidades sociales, como la capacidad para resolver conflictos, las habilidades de interacción social positiva y la cooperación, dan lugar a mayores niveles de conducta prosocial. Los niños con puntuación alta en extroversión tienden a ayudar más en situaciones de emergencia cuando hay otros presentes que cuando están solos con la persona que necesita ayuda.

La baja asertividad, sin embargo, puede relacionarse con ayudar siempre que alguien lo pide. Los niños tímidos muestran menos conducta prosocial, en general, y específicamente espontánea y dirigida a personas desconocidas. También les resulta más difícil ayudar en contextos no familiares y tienden a inhibir la conducta prosocial cuando implica contacto. Los niños y niñas que se sienten incompetentes para dar respuesta a las necesidades de los otros manifiestan menos conducta prosocial.

En cuanto a las diferencias de género, los resultados no son consistentes y no parecen apoyar la idea de que las conductas de ayuda sean más frecuentes en las niñas, tal y como se refleja en el estereotipo femenino de mayor responsividad y empatía, mostrándose que estas diferencias, cuando las hay, son muy pequeñas. Algunos estudios han encontrado diferencias en función del tipo de conducta prosocial, de manera que las conductas relacionadas con mostrar amabilidad y comprensión pueden ser más frecuentes en las niñas, mientras que no habría diferencias en las conductas relacionadas con ayudar y compartir. En adolescentes y adultos, algunos estudios han encontrado mayores niveles de ayuda instrumental entre los varones, sobre todo en situaciones que implican un riesgo.

Como ocurre con el desarrollo de todas las habilidades, los niños y niñas que por diferentes motivos participan en menos situaciones que requieren poner en marcha conducta prosocial, pierden oportunidades de interactuar con otros positivamente y de adquirir las habilidades necesarias para comprender y actuar en situaciones que requieren ayuda.

## 3. APRENDIENDO MALOS HÁBITOS DE CONVIVENCIA: CONDUCTA AGRESIVA Y ANTISOCIAL

En el comienzo de este capítulo veíamos que el conflicto es inherente a las situaciones de interacción social. Veíamos también que, ya desde bebés, la mayoría de las situaciones de interacción entre iguales implican acciones de intercambio positivo como compartir o cooperar, aunque algunas otras cursan con episodios de agresión. Nos centraremos en este apartado en la aparición y desarrollo de las conductas agresivas, tanto en sus aspectos normativos como en el desarrollo particular en algunos niños y niñas de un estilo de relación agresivo.

### 3.1. Definición y tipos de agresividad y de conducta antisocial

La manera más sencilla de definir la agresión es considerarla una conducta que intenta causar daño a alguien o a algo (Dodge, Coie y Lynam, 2006). No obstante, se trata de una categoría muy heterogénea, y muy sensible a variaciones culturales y contextuales.

Una buena manera de atender a esta complejidad es intentar definir los distintos tipos de conducta agresiva que nos encontramos. Así, la agresión puede ser iniciada intencionalmente, o tratarse de una reacción ante un conflicto, una situación frustrante o una provocación; puede servir para obtener algo, para hacer daño a alguien o para mantener la posición en el grupo; puede ser una conducta claramente visible para todos los implicados

© Ediciones Pirámide

y para muchos espectadores o puede ser mucho más sutil; puede ser una palabra soez, un gesto despectivo, una patada, un comentario malintencionado o una conducta de indiferencia. Trataremos en las siguientes páginas de ir poniendo nombres a estas distintas formas de agresión, advirtiendo que las sucesivas clasificaciones que ofrecemos no son en modo alguno excluyentes, sino formas distintas de enfocar la conducta agresiva y de precisar su contenido. A continuación intentaremos organizar los distintos modos que puede adoptar la agresividad de un modo más sistemático.

Una de las distinciones relevantes entre tipos de agresión es sin duda la introducida por Dodge y Coie en 1987 entre **agresividad reactiva** y **proactiva.** Tiene su origen en dos modelos de comprensión de la agresión bien distintos. Por una parte, el modelo de frustración-agresión, que entiende la conducta agresiva como una reacción hostil a una frustración percibida. Por otra, la teoría del aprendizaje social, que define la agresión como una conducta instrumental adquirida, controlada por los refuerzos externos. Ambos modos de entender la agresión dan lugar a la descripción de dos tipos de conducta agresiva: la *agresión reactiva,* como respuesta a una situación que provoca frustración, y la *agresión proactiva,* equiparable a agresión instrumental, es decir, una conducta intencional que se usa para obtener algo y, por tanto, premeditada y menos emocional.

Ésta sería la distinción básica entre estos dos modos de agresión, aunque algunos autores advierten que puede tratarse de una simplificación excesiva, pues ni siempre la agresión reactiva es impulsiva (pensemos, por ejemplo, en los comportamientos de venganza, que son respuesta a una ofensa, pero pueden estar largamente premeditados), ni la agresión instrumental obedece siempre a una planificación (pensemos ahora en conductas agresivas proactivas «automáticas»: por ejemplo, un niño ve la ocasión de hacerse con el balón con el que otros están jugando y agrede impulsivamente y de modo oportunista para lograrlo).

La importancia de esta distinción proviene de que ambos tipos de agresión son valorados de modo bien distinto por los iguales. La reactiva suele entenderse como una reacción inmadura, una muestra de poco control sobre las propias emociones, y suele acarrear rechazo del grupo. La proactiva, sin embargo, si prima su componente instrumental y no el puramente hostil, puede llegar a entenderse como una estrategia competente para lograr los objetivos propios o grupales.

Con esta primera clasificación hemos introducido ya una segunda, la que se refiere a la finalidad de la conducta agresiva. Esto nos lleva a identificar la **agresividad instrumental,** equiparable a la proactiva, como avanzábamos antes, como aquella que pretende lograr algo, satisfacer un objetivo propio o grupal. Estos objetivos serán puramente materiales o muy ligados a la actividad en los primeros años (conseguir el juguete del compañero, subir antes al tobogán), para pasar a ser más complejos en los años posteriores. Así, mantener la propia imagen o la posición en el grupo se convertirá gradualmente en un objetivo importante para niños y niñas.

Esta agresión instrumental se opone a la **agresividad hostil,** que tiene como objetivo fundamental hacer daño, perjudicar a la otra persona, y que, por tanto, se acerca a la noción de maltrato. Como podemos imaginar, ciertas conductas de agresión instrumental y en ciertas situaciones pueden llegar a ser entendidas por el grupo, mientras que la agresión hostil será siempre peor valorada.

Estas conductas que venimos describiendo pueden ser abiertas y visibles para todos, lo que llamamos **agresión directa** o abierta, o puede ser encubierta o **indirecta.** Como señalan Archer y Coyne (2005), en este caso se trata sobre todo de estrategias: la agresividad directa puede tener consecuencias muy negativas para quien agrede, consecuencias que son menos claras para la agresión indirecta; así, cuando los costes de la agresión directa no son asumibles, se elige la indirecta.

Tal y como señalábamos al principio del apartado, estas conductas, independientemente de a qué finalidad respondan y de qué impacto tengan, pueden adoptar vías muy variadas. Algunas formas son bien fáciles de identificar: tenemos **agresividad física** cuando nos encontramos con conductas físicas como pegar, empujar, patear, etc.; **agresividad ver-**

© Ediciones Pirámide

**bal** cuando aparecen insultos, amenazas, burlas o motes hirientes; podemos considerar incluso la agresividad gestual, como un modo particular de agresión física.

El panorama se complica un poco cuando entramos en formas más sutiles de agresión. Aquí aparecen términos diversos, que parecen apuntar al mismo tipo de conductas. Así, se habla de **agresión social** y **agresión relacional** casi como sinónimos de agresión indirecta. En el estudio que antes mencionábamos, Archer y Coyne sostenían que relacional, social e indirecta pueden considerarse, en lo fundamental, formas análogas. Sin embargo, parece más adecuado considerar que, efectivamente, social y relacional se refieren al mismo tipo de conductas: conductas de agresión que persiguen excluir a la víctima de las relaciones sociales y las actividades comunes, o devaluar su imagen, su reputación o su posición en el grupo. Incluiríamos aquí los cotilleos, la difusión de rumores, la exclusión social y el ostracismo, los comentarios despectivos a terceros, manipular a una parte del grupo para que rechace o no se relacione con la víctima de la agresión, etc. Este tipo de agresividad será, en ocasiones, absolutamente directa, mientras que, cuando convenga al agresor, se elegirá una estrategia indirecta.

En la tabla 8.4 intentamos reproducir las tipologías de agresión de un modo más sintético.

TABLA 8.4

*Tipos de agresión*

| | |
|---|---|
| *¿Quién inicia la agresión?* | Agresión reactiva-Agresión proactiva |
| *Finalidad de la agresión* | Agresión instrumental-Agresión hostil |
| *Visibilidad de la agresión* | Agresión directa-Agresión indirecta |
| *Formas de la agresión* | Agresividad física--verbal-gestual-social |

### 3.2. Evolución de la agresividad y la conducta antisocial

En términos generales, la conducta agresiva es más frecuente durante los primeros años de vida, puesto que niños y niñas aún no han adquirido conductas asertivas alternativas a la agresión para resolver sus frustraciones y conflictos. Si nos paramos a pensar, estas conductas alternativas implican habilidades cognitivas, lingüísticas y de autocontrol que no *están* disponibles en los primeros momentos del desarrollo (pensemos, por ejemplo, en qué alternativas asertivas reales, es decir, ajustadas a sus capacidades, tiene un bebé de 20 meses que quiere la pelota de otro. ¿Puede pedirla amablemente, sugerir modos de compartirla en un juego cooperativo, asegurar que después de un rato la devolverá?). A medida que niños y niñas crecen, la socialización ejerce una fuerza que hace que los episodios de agresividad disminuyan, convirtiéndose en ocasionales, y que aparezcan todo un conjunto de conductas competentes socialmente tanto para lograr lo que uno quiere como para saber resolverlo adecuadamente si esto no ocurre. Así, la creciente capacidad de los niños y niñas para inhibir su conducta, ponerse en el punto de vista de otro y expresar verbalmente sus necesidades y deseos hacen que la agresividad, o al menos la más visible, sea menos frecuente en los mayores.

Pero la evolución de la agresividad durante la infancia no sólo tiene que ver con la disminución de su frecuencia, sino que también cambia el tipo de agresividad. Y aunque es cierto que nos volvemos, en términos absolutos, menos agresivos, también nos volvemos más eficaces en el uso de esta agresión, y, por tanto, aumenta nuestra capacidad para hacer daño a otros, si ése es nuestro objetivo. En definitiva, si bien la niñez temprana es el período de mayor frecuencia de la agresión, el período donde ésta se vuelve más dañina es la adolescencia y la primera juventud (Dodge, Coie, y Lynam, 2006). Seguiremos justamente la revisión realizada por estos autores para narrar la evolución de la conducta agresiva durante los años de la infancia.

© Ediciones Pirámide

### Aparición del enfado y la agresión física en la infancia temprana

El enfado, es decir, la capacidad para expresar emociones negativas, es una conducta funcional que prepara al cuerpo fisiológica y físicamente para iniciar actividades instrumentales y de autoprotección y que podemos considerar precursor de la agresividad.

Como vimos en el capítulo dedicado al desarrollo emocional, el enfado está presente desde el primer mes de vida, pero irá transformándose a lo largo de estos primeros momentos desde la simple expresión de malestar a la expresión de conflicto con el mundo, con uno mismo o con los demás.

El segundo año de vida se convertirá en un momento importante para la evolución de la conducta agresiva. Las crecientes capacidades de los bebés hacen que también se encuentren con más situaciones potencialmente conflictivas o frustrantes, ya que es en este momento cuando se pasa de una dependencia casi total de los cuidadores a una incipiente autonomía. Así, se ven ante el reto de explorar el mundo autónomamente, conseguir y mantener sus posesiones, controlar su actividad, hacer relaciones con iguales e independizarse de los adultos. Pensemos en las reacciones de un bebé en su segundo año de vida cuando no alcanza el objeto deseado, cuando ese objeto lo tiene otro niño, cuando no consigue ponerse de pie, cuando pierde el equilibrio y cae o cuando no quiere comer, o sentarse en la trona o dejar la interesante aunque peligrosa exploración del enchufe.

A los dos años se alcanzará también el nivel máximo de lo que llamamos rabietas, que suelen responder a una situación de frustración, ser expresión de malestar o llamadas de atención. La agresividad de este segundo año responde fundamentalmente a conflictos con los cuidadores adultos en el proceso normativo de convertirse en individuos autónomos, y sólo muy incipientemente a la aparición de los conflictos con los iguales, donde podemos observar cómo, desde los doce meses, niños y niñas responden a la provocación de los iguales protestando o tomando «represalias agresivas».

### Agresión durante los años preescolares: aprendiendo a tolerar la frustración

Entre los 2 y los 4 años la agresión física decrece y aumenta la verbal, coincidiendo con el espectacular aumento de vocabulario que se produce en estos años. No nos debe extrañar lo anterior, si recordamos del capítulo de desarrollo lingüístico cómo a los 24 meses se produce una auténtica «explosión de vocabulario» y cómo a los cuatro años estamos ante «hablantes expertos», lo que, lógicamente, también los convierte en potenciales «expertos agresores verbales»: insultos, burlas, amenazas, comparaciones despectivas y expresivas palabrotas están ahora a su alcance.

Entre los 3 y los 5 años nos encontramos con que los principales motivos para la agresión se dan en el proceso de entrenamiento de hábitos, los conflictos con los iguales y los conflictos sobre la posesión de objetos (Fabes y Eisenberg, 1992). En este sentido, todas las interacciones se vuelven más exigentes y, por tanto, potencialmente conflictivas o frustrantes para niñas y niños. Los cuidadores van a demandar cada vez más conductas obedientes y de conformidad con normas cada vez más exigentes y de mayor complejidad. Algo parecido ocurrirá en las interacciones con iguales. Los hermanos también tienen aquí un papel importante, ya que suelen ser los compañeros de conflictos cotidianos más habituales.

#### *Agresión durante los años escolares*

Entre los 6 y los 12 años se produce una disminución general de la agresión debido a la emergencia de la autorregulación emocional, la capacidad para soportar la demora de gratificaciones y el reconocimiento de sucesos accidentales, fruto todo ello de los avances en capacidades representacionales, en habilidades de adopción de perspectiva, empatía, procesamiento emocional y estrategias de memoria. Pero no sólo es el desarrollo cognitivo el que explica estos avances, sino que hay que incluir en este proceso cómo a estas edades los iguales son también más capaces de dar *feedback* a los agresores, lo que contribuye a disminuir la agresión.

© Ediciones Pirámide

Además de este decrecimiento global, también cambian significativamente tanto las formas como las funciones de las conductas agresivas. Podemos decir que la agresión en primera infancia y preescolar es poco social y, como decíamos, preferentemente instrumental. Ahora las cosas se vuelven más «personales»: la agresión está más dirigida a personas concretas, frecuentemente en relaciones diádicas específicas y también se ha vuelto más hostil. Va apareciendo con más frecuencia la agresión relacional, aunque ya había aparecido una agresión relacional muy incipiente en los años preescolares (Crick, Casas y Mosher, 1997). Y también encontraremos en estos momentos conductas antisociales encubiertas, como mentir, timar o robar (Loeber, Farrington, Stouthamer, Loeber y Van Kammen, 1998).

La agresión empieza a estar más unida a la interpretación de la intención del otro, así que las reacciones agresivas son más intensas cuando se interpreta que ha habido clara intencionalidad y hostilidad (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie y Schwartz, 2001). La agresión reactiva es menos aceptada por los iguales que la agresión proactiva (más fría y dirigida a objetivos claros), sobre todo cuando ésta se percibe en función del mantenimiento de los intereses del grupo.

**RECUERDA**

A medida que avanza la edad la agresión disminuye de forma general a la vez que aparecen habilidades alternativas a ella y habilidades de autorregulación emocional. Las formas de agresión se diversifican con la edad, apareciendo formas nuevas más sutiles, sofisticadas y «efectivas». Aparecen nuevas funciones, como la intención de hacer daño, y mejora la capacidad para interpretar la agresión y tomar decisiones en función de esa interpretación. La aparición de estas nuevas formas, funciones e interpretaciones de la agresión también está relacionada con el desarrollo de nuevas habilidades, sobre todo cognitivas y lingüísticas.

### 3.3. Diferencias individuales y de género ligadas a la agresividad

Ya hemos comprobado cómo la edad implica diferencias importantes en agresión. Pero la edad no da cuenta de todas las diferencias en conductas agresivas que podemos observar en niñas y niños.

Precisamente, de niñas y niños tenemos que hablar, ya que el género tiene aquí un papel fundamental. Parece bien establecido que los niños son más agresivos que las niñas a todas las edades, y si nos atenemos a la agresión directa, sea física o verbal (Hyde, 2005; Rose y Rudolph, 2006). Algunos autores sugirieron que esto podía deberse a que, hasta los últimos años, no se ha incluido otro tipo de agresión, esa que hemos llamado relacional. Y, efectivamente, cuando se incluye, los resultados son menos claros. Hay investigaciones que encuentran que las chicas son más agresivas relacionalmente, otras no encuentran diferencias y otros grupos de trabajos siguen encontrando que los chicos son más agresivos, también de este modo. Parece que lo único que podemos afirmar es, siguiendo a Underwood, Galen y Paquette (2001), que cuando las niñas son agresivas, lo son especialmente de este modo, y, según Salmivalli y Kaukanien (2004), que es más probable encontrar entre chicas un perfil de alta agresión *exclusivamente relacional,* perfil bastante más improbable entre los chicos.

Pero, ¿por qué, independientemente del sexo y de la edad, algunos niños y niñas son más agresivos? Las reacciones de los niños y niñas a las situaciones que les provocan frustración varían a lo largo de un continuo entre el comportamiento pasivo en un extremo y el agresivo en el

© Ediciones Pirámide

otro. ¿De qué depende esa reacción? Para explicar las diferencias interindividuales podemos acudir, sin ánimo de exhaustividad, a las diversas variables:

- Disposiciones biológicas y temperamentales iniciales. Así, por ejemplo, el humor negativo o la falta de autorregulación, claves temperamentales tempranas, pueden tener un papel muy relevante en el desarrollo de la tendencia a la agresión.
- El aprendizaje a través del reforzamiento de la conducta agresiva. Por ejemplo, cuando el niño consigue sus objetivos a través de las rabietas o cuando se refuerza explícitamente a los niños y niñas por su conducta agresiva. La conducta agresiva puede aprenderse a través de este mecanismo en diferentes contextos: familia, escuela o iguales.
- El aprendizaje por observación o modelado de la conducta. Cuando los niños observan en los adultos o niños de su entorno o en la televisión modelos agresivos que tienen éxito o reciben refuerzo. Esto parece especialmente posible cuando los educadores no cuestionan estos modelos.
- El tipo de disciplina: como sabemos, tanto la permisividad como el autoritarismo se relacionan, por diferentes motivos, con conducta agresiva durante la infancia y la adolescencia. Los ciclos de hostilidad en la familia o la inconsistencia y la incoherencia en el comportamiento de los padres son también experiencias que favorecen la agresividad en los niños y niñas.
- Déficit de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales: ya hemos señalado en el apartado anterior los problemas que conlleva el déficit de habilidades para resolver situaciones interpersonales de conflicto. Algunos autores señalan que estas habilidades implican también componentes cognitivos, relacionados con el *procesamiento de la información social*.

## 4. FAVORECER EL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE COMPETENTE EN EL AULA

La primera clave para la promoción de un comportamiento socialmente competente que señalaremos hace referencia a la actitud con la que los educadores —cuidadores y docentes— debemos afrontar las diferencias interindividuales en sociabilidad. La clave es similar a la desarrollada en el capítulo 7, cuando se hablaba del modelo de *bondad de ajuste* como la respuesta sensible a las diferencias temperamentales que los bebés necesitan y que garantiza un mejor desarrollo personal. De la misma manera, la sensibilidad y el ajuste de los adultos a las disposiciones iniciales en sociabilidad favorecen el proceso de construcción de la competencia social. Esta sensibilidad no implica crear un entorno que contribuya a consolidar respuestas sociales problemáticas, sino ajustar el entorno a las necesidades de cada niña y cada niño respetando aquellas características que no comprometen el ajuste social y modulando aquellas otras que podrían derivar en incompetencia o desajuste. Por ejemplo, si la tendencia de un bebé es evitar las situaciones de interacción social, el ajuste podría consistir en reducir la participación en situaciones de interacción social con muchas personas (como ocurre, por ejemplo, en las fiestas de cumpleaños) y facilitarle otras oportunidades de interacción que le resulten menos amenazantes y en las que sea más fácil ayudarle a controlar la situación, como visitas frecuentes a algún familiar o amigo, invitar a algún otro niño a casa o acudir al parque.

Hay otro aspecto actitudinal relacionado con la concepción que tenemos del papel de estas disposiciones iniciales que resulta central. Como educadores, los familiares y los docentes pueden poner en marcha pautas educativas orientadas a mejorar la competencia social infantil. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que las disposiciones infantiles también afectan al proceso de socialización, de manera que la misma actuación puede tener efectos diferentes según las características del niño o la niña. Por ejemplo, diferencias interindividuales en la emocionalidad pueden afectar a la

© Ediciones Pirámide

efectividad de determinadas prácticas de socialización, como la inducción (Eisenberg, 2006). Concretando un poco más el ejemplo, es posible que las prácticas educativas relacionadas con la inducción, más deseables en principio, sean menos efectivas con niños y niñas con mucha dificultad para inhibir sus impulsos. Así, en torno al año de vida puede identificarse lo que Kochanska y Aksan denominan *obediencia comprometida* y *obediencia situacional*. Los bebés con obediencia comprometida siguen las órdenes que sus cuidadores les dan (por ejemplo, no tocar un objeto) sin necesidad de recordatorios, mostrando una docilidad incondicional, mientras que los bebés de obediencia situacional tienden a ceder a la tentación de desobedecer las órdenes, dependiendo de un control parental continuo para obedecer (Kochanska y Aksan, citado en Papalia, Olds y Feldman, 2009). Eso significa que, ante un comportamiento social concreto, no podemos concluir que las prácticas socializadoras familiares no hayan sido las adecuadas. Puesto que las características de niños y niñas determinan también la eficacia de esas prácticas, es posible que en un niño concreto no hayan tenido los efectos esperables y deseables.

Centrémonos ahora en las pautas de actuación: ¿Qué pueden hacer los docentes para mejorar la competencia social de su alumnado?

En primer lugar, *hacer del aula un espacio que atienda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de las competencias sociales,* tal y como aparece reflejado en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil y Primaria y debe quedar recogido en los Proyectos Curriculares de Centro. Participar en proyectos de fomento de estas habilidades, como los proyectos Escuela, Espacio de Paz, que permitan diseñar un currículum de habilidades socioemocionales que puedan trabajarse en las distintas áreas curriculares e integrar en el contexto de otros proyectos y espacios del centro el aprendizaje de habilidades sociales, por ejemplo, a través de la inclusión de literatura específicamente orientada a las habilidades socioemocionales en las bibliotecas de aula y centro. En el trabajo cotidiano del aula, darle prioridad al establecimiento de un clima de aula positivo, en el que las emociones tengan su lugar, se entiendan los conflictos como oportunidades de aprendizaje y se fomente en los niños una motivación interna de orientación a los otros, trabajando de esta manera la dimensión moral de las habilidades sociales.

En segundo lugar, *atender a los tres componentes de las habilidades sociales: conductuales, cognitivos y emocionales*. Algunas actuaciones que podemos destacar para trabajar cada uno de estos tres componentes son:

— Para trabajar los componentes **conductuales** de las habilidades sociales:

  • Aprovechar cualquier oportunidad para modelar los comportamientos socialmente competentes. Por ejemplo, reforzando las conductas de ayuda, amabilidad, respeto de turnos, asertividad, etc., orientando la atención de los niños y niñas hacia aspectos concretos de la conducta competente.
  • Prestar mucha atención a las propias reacciones y a las de los niños y niñas ante el comportamiento socialmente incompetente en el aula, para que esos comportamientos no sean reforzados de forma implícita.
  • Corregir los comportamientos socialmente incompetentes ofreciendo una alternativa (por ejemplo, *«Iván, no podemos coger las cosas de los demás sin su permiso. La próxima vez que necesites la goma pídesela a tu compañero», «Si hablamos todos a la vez no nos entendemos. Cuando necesitéis comentar algo, levantad la mano»*).

— Para trabajar los componentes **cognitivos** de las habilidades sociales:

  • Ayudarlos a pensar en voz alta sobre las consecuencias del comportamiento social (por ejemplo, *«¿qué creéis que pasaría si un niño quiere que los demás jueguen sólo a lo que él propone?»*).
  • Animarles a regular la conducta a través del pensamiento, poniéndoles ejemplos de

© Ediciones Pirámide

cómo usar el lenguaje para guiar la conducta social *(Me acabo de dar cuenta de que me he dejado en casa los rotuladores y los necesito para la clase de plástica. ¿Qué puedo hacer? Ya sé, voy a pedírselos a un compañero. Voy a pensar primero a quién se los puedo pedir. Me voy a acercar y le voy a decir: «Carmen, ¿podrías prestarme un par de rotuladores, que me los he dejado en casa? En cuanto termine te los devuelvo». Si me los presta le daré las gracias y me felicitaré por haberlo pedido tan bien).*

- Aprovechar cualquier oportunidad para promover un pensamiento complejo en torno a las relaciones sociales que les permita desarrollar un razonamiento moral elevado: trabajar con dilemas morales, trabajar textos de filosofía para niños, aprovechar cualquier ocasión para fomentar el conflicto sociocognitivo y la adopción de otras perspectivas.

— Para trabajar los componentes **emocionales** de las habilidades sociales. Remitimos aquí a las pautas de educación emocional desarrolladas en el capítulo 7, destacando las siguientes:

- Enseñar a los niños y niñas a tomar conciencia de su cuerpo y de cómo las situaciones que vivimos con los otros se manifiestan en él de distintas maneras (tensión, relajación, malestar físico, etc.). Conectamos aquí con las pautas propuestas en el capítulo 4 en relación con el control respiratorio y muscular.
- Ante las situaciones sociales de conflicto animarles a preguntarse qué sienten y enseñarles estrategias para regular sus emociones que les permitan dar una respuesta social adecuada.
- Fomentar la comprensión emocional y la empatía, haciendo que en cualquier situación de conflicto con sus iguales se planteen cómo se ha podido sentir su compañero y qué sentiría él si le hubiera pasado lo mismo.

¿Y qué hacer con los niños y niñas que muestren alguna dificultad?

En primer lugar, y tal y como señalábamos al comienzo de este capítulo, prestar atención a la conducta social del alumnado con el objetivo de identificar los puntos fuertes y débiles de su competencia social. En la tabla 8.2 hacíamos una propuesta que puede servir como guía de observación. Una vez identificados algunos déficits o dificultades, deberíamos hacernos algunas preguntas que guíen nuestra toma de decisiones. Algunas de las cuestiones que debemos plantearnos son:

— *¿Atenta la conducta de este niño o esta niña contra los derechos de los otros?*
— *¿Le priva su conducta de participar en la mayoría de las situaciones de interacción y de relación comprometiendo su ajuste futuro?*
— *¿Vive este niño/a las situaciones de interacción con ansiedad y miedo?*

Realizarnos estas tres preguntas nos permite identificar tanto los perfiles de problemas de competencia social asociados a la *conducta agresiva,* como aquellos otros habitualmente olvidados: los relacionados con *conducta retraída o inhibida.*

Si respondemos de forma afirmativa a alguna o varias de estas preguntas, debemos plantearnos a continuación dónde está la dificultad. Para ello podemos guiarnos por el modelo expuesto en la figura 8.1, donde aparecen clasificadas las dificultades en la competencia social en función de tres criterios y nos preguntaremos: *¿no sabe?, ¿no puede?* o *¿no quiere?:*

— Cuando los problemas están relacionados con *déficits conductuales* (no se ha aprendido o se ha aprendido mal), hay que poner en marcha estrategias de modelado explícito, esto es, situaciones en las que la niña o el niño tengan oportunidad de observar modelos de ejecución eficaces en relación con la conducta que deben aprender.

© Ediciones Pirámide

Este trabajo de modelado de la conducta puede llevarse a cabo a través de programas específicos de habilidades sociales, o bien diseñando estrategias propias que permitan identificar los componentes específicos de las habilidades deficitarias y proporcionar en relación con ellos modelos eficaces y oportunidades suficientes de práctica y generalización de esas habilidades. El reforzamiento de los logros alcanzados y de corrección positiva de las dificultades que comentábamos anteriormente resultan fundamentales en este proceso de modelado explícito.

— Cuando los problemas están relacionados con *interferencias* que dificultan la puesta en marcha de las habilidades sociales que están presentes en el repertorio conductual, esto es, el niño o la niña sabe, pero no puede, será necesario identificar el origen de esas interferencias emocionales (como la ansiedad), cognitivas (como la presencia de pensamientos distorsionados sobre la propia capacidad para la práctica), etc., y actuar sobre ellas. Por ejemplo, un niño que reacciona con agresividad en situaciones de conflicto porque tiende a realizar atribuciones hostiles de la intención de los otros, necesita aprender a hacer interpretaciones ajustadas. La reeducación de las atribuciones o interpretaciones puede llevarse a cabo a través del entrenamiento en autoinstrucciones, un procedimiento específico de modelado en el que los aspectos susceptibles de ser entrenados a través de un modelo son las propias instrucciones mentales, tal y como queda de manifiesto en los ejemplos que aparecen más arriba, cuando se habla del entrenamiento de los aspectos cognitivos de las habilidades sociales. En este procedimiento el adulto presta su voz al aprendiz proporcionándole en voz alta instrucciones que le permitan guiar sus pensamientos y atribuciones de forma adecuada; progresivamente, el aprendiz va haciéndose cargo de esas instrucciones hasta que aparecen únicamente de forma interna.

Si el problema es, sin embargo, que se comporta agresivamente porque no puede controlar sus impulsos cuando se siente frustrado, la autorregulación emocional orientada a aprender a tolerar la frustración puede ser la vía de aprendizaje necesaria. En situaciones de fobia social las técnicas de regulación emocional para el control de la ansiedad también parecen ser las más adecuadas. Remitimos de nuevo a las pautas desarrolladas en el capítulo 7 en torno a la gestión de las propias emociones.

En otras ocasiones, las interferencias pueden ser perceptivas. Así, algunos problemas de inhibición conductual y tendencia a la evitación pueden estar relacionados con disfunciones atencionales debidas a la atención sesgada hacia los estímulos amenazantes (Fox y Reeb-Sutherland, 2010). En estos casos, aprender a controlar la atención para dirigirla a estímulos que no se perciban como amenazantes puede ayudar a las niñas y los niños a no evitar las interacciones sociales y a eliminar las emociones negativas ligadas a la evitación.

Cuando los niños tímidos e inhibidos tienen excesiva conciencia de sí mismos y de sus dificultades y esto les hace anticipar el fracaso en situaciones sociales, se puede intervenir facilitándoles la participación en situaciones de interacción positiva adaptadas y haciéndoles tomar conciencia de su capacidad.

— Finalmente, cuando un niño o una niña sabe y puede, pero no quiere porque no tiene motivación para ello, será necesario trabajar para que perciba la conducta social positiva como reforzadora y desarrolle una orientación interna de compromiso con los otros, adultos y niños, que se traduzca en mostrar interés por el buen comportamiento, por establecer unas relaciones positivas con los otros y preocuparse por ellos. Para ello las claves de reforzamiento y corrección del comportamiento en el aula que aseguren unas contingencias adecuadas, tal y como proponíamos más arriba, junto con el trabajo en valores de orientación a los otros, resultan fundamentales.

© Ediciones Pirámide

**REFLEXIONA**

Anabel, una niña de 6 años, nunca toma la iniciativa para hablar con sus compañeros, siempre que hay que hablar en clase se queda para la última y sólo responde cuando le preguntan, con monosílabos y en voz muy baja. Elige una habilidad conversacional concreta que Anabel necesite aprender e identifica la secuencia de emociones, cogniciones y conductas que forman parte de esa habilidad concreta. ¿Qué se podría hacer para que Anabel interiorice esa secuencia?

## PARA SABER MÁS

Monjas, I. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Estos dos programas para el entrenamiento de habilidades sociales desde la infancia hasta la adolescencia incluyen una elaborada introducción teórica sobre la competencia social, su evaluación y el entrenamiento en habilidades sociales, desarrollando el primero de ellos de forma más extensa los fundamentos teóricos y prácticos del entrenamiento en habilidades sociales y el procedimiento específico de modelado, mientras que el segundo aborda de forma más profunda el concepto de competencia personal y social y las variables que influyen en su construcción (apego, estilos educativos, relaciones entre iguales, etc.), dedicando especial atención a los estilos de relación asertivo, agresivo e inhibido. Ambos programas ofrecen una selección de habilidades sociales organizadas en el primero de ellos en seis áreas (habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos). El segundo de estos programas se distribuye, por su parte, en cinco módulos: comunicación interpersonal, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones sociales difíciles. Ambos programas incluyen materiales y fichas para trabajar en el aula y en casa las habilidades específicas relacionadas con cada área o módulo.

Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Este libro aborda el fenómeno de la timidez en la edad infantil y adolescente, describiendo con un lenguaje sencillo tanto sus causas, como las actitudes y sentimientos de niñas y niños tímidos. Incluye reflexiones y estrategias acerca de la evaluación, la intervención y la prevención del problema, así como información que permite entender la timidez en sus diferentes manifestaciones y las repercusiones en el ámbito escolar, familiar y clínico. Aporta orientaciones y consejos para la familia y para los chicos y chicas afectados.

Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.

Este libro parte de la teoría del aprendizaje social para explicar el desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva. Proporciona pautas para identificar y evaluar dicha conducta e incluye una amplia descripción de las posibilidades de intervención. Se trata de una guía sencilla, dirigida tanto a profesionales de la educación como a las familias afectadas.

© Ediciones Pirámide

# Los iguales como contexto de desarrollo

9

IRENE JIMÉNEZ LAGARES
VICTORIA MUÑOZ TINOCO

Inma es una niña muy querida en su grupo. Dicen de ella que siempre presta sus cosas, que es simpática y que es la más buena de la clase. Adrián no parece gustar mucho a los demás. Es un pesado, dicen, molesta y no deja trabajar a los que están a su alrededor. De Carmen no parece haber mucho que decir, ni bueno ni malo; casi siempre está sola y parece un poco triste. Álvaro es divertido e ingenioso, aunque también muy mandón, y lidera con claridad a su amplio grupo de amigos. Celia es llorica e irritable, todo le sienta mal y no aguanta ni una broma. Ana es el centro de todo lo que ocurre en el aula, todo pasa por sus manos, para bien o para mal. Paco y Ángela son amigos inseparables, todo lo hacen juntos, y si uno no viene a clase, el otro no parece estar igual de a gusto. A Toni y a Diana no se les puede proponer que hagan nada juntos, porque no terminará bien. Manu se pasa mucho con Ismael, lo ridiculiza y le hace llorar día sí, día no.

En el capítulo anterior hablamos del desarrollo de las capacidades relacionadas con la interacción social. Podemos concluir que existe una tendencia o disposición individual a interactuar en general o en situaciones específicas con los otros de determinada manera. En ese sentido, hablábamos de estilos de relación como una característica individual relacionada con la orientación a los otros, con la orientación a la evitación de situaciones de interacción social o con la orientación agresiva o contra los otros. Todas esas características relacionales individuales se encuentran en la base del establecimiento de buenas o malas relaciones sociales con los otros, y conllevan una u otra posición en los grupos en los que niñas y niños se desenvuelven: posiciones exitosas, como la de Inma, en nuestro párrafo inicial; negativas, como la de Adrián; relaciones de cercanía y beneficio mutuo, como las de Paco y Ángela, o de mutua antipatía, como Toni y Diana; posiciones que otorgan poder, como las de Álvaro o Ana, o que excluyen de las relaciones, como las de Carmen. Pero no son sólo las características individuales las que determinan la posición, sino que son las propias relaciones y dinámicas grupales las que terminan estableciendo estos roles grupales, manteniéndolos o haciéndolos desaparecer, potenciando las características iniciales de cada niño o niña o modificándolas sustancialmente.

Por eso nos toca ahora abordar el grupo de iguales como contexto de desarrollo y las experiencias de relaciones diádicas y grupales que tienen los niños y niñas con otros niños y niñas de edades similares en el contexto escolar o extraescolar, así como el papel socializador de estas experiencias.

Estas relaciones tienen algunas características comunes con las relaciones entre hermanos tratadas en el capítulo 2, pues son relaciones *simétricas* en las que los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender de otros niños y con otros niños, pero también *diferenciales,* como la posibilidad de elección de la relación y de ruptura, dos características genuinas de las relaciones con los iguales.

En primer lugar, vamos a desarrollar las razones que justifican la importancia de las relaciones entre iguales. A continuación, vamos a profundizar en la actividad principal de niños y niñas con sus iguales durante la infancia y en torno a la cual

© Ediciones Pirámide

se producen gran parte de las interacciones positivas y negativas con los iguales, así como la formación de grupos: el juego. Dedicaremos un apartado a describir cómo se suelen formar y configurar esos grupos y cómo se adquiere una posición en ellos. La mayoría de los niños y niñas tienen la experiencia de formar parte y sentirse queridos y aceptados en uno o varios grupos de iguales. Sin embargo, y desafortunadamente, no todos los niños y niñas terminan encontrando un espacio entre los demás. Hay niños y niñas que viven cotidianamente la experiencia del rechazo y la exclusión del grupo. Hay algunos para los que esta experiencia incluye, además, sentirse maltratados por los demás. Dedicaremos un espacio a desarrollar las experiencias de rechazo y acoso en el contexto escolar. Y de la experiencia de relación en grupos pasaremos a otro tipo de experiencia social muy especial: el desarrollo de la amistad. Cerraremos el capítulo reflexionando en torno a la mejora de las dinámicas de relaciones con los iguales en el entorno escolar.

## 1. LA IMPORTANCIA DE LOS IGUALES: NECESIDAD MÁS QUE COMPLEMENTO OPCIONAL

### 1.1. ¿Por qué son importantes las relaciones con los iguales?

#### Las relaciones con los iguales responden a una necesidad básica

Las relaciones con los iguales son imprescindibles para la satisfacción de algunas necesidades sociales básicas. Así, la experiencia de aceptación por parte de los iguales responde a las necesidades de afiliación y pertenencia, y tener amigos ayuda a satisfacer la necesidad de relación íntima (Baumister y Leary, 1995). Las relaciones entre iguales aportan un contexto de apoyo para el desarrollo de la autoexploración, el crecimiento emocional y el desarrollo moral, constituyendo, por tanto, un contexto fundamental para la validación de los intereses de los niños, sus expectativas y sus autopercepciones. Durante todas las etapas de desarrollo tendemos a mantener las relaciones con los iguales que apoyan la satisfacción de las necesidades de compañía, confianza, autonomía, autoeficacia, pertenencia y autoestima (Asher y McDonald, 2009).

#### Los iguales son el principal contexto de aprendizaje de algunas habilidades sociales

Los iguales constituyen un contexto de relaciones que complementa a la familia en el proceso de socialización. Las relaciones con los iguales aportan un escenario privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades, especialmente aquellas relacionadas con la capacidad empática y la adopción de perspectiva, la comunicación, la cooperación o la gestión y resolución de conflictos (Hartup, 1989). No significa que estas habilidades no puedan aprenderse en ausencia de estas relaciones, pero sí es cierto que la naturaleza simétrica y no incondicional de las relaciones entre iguales facilita enormemente su aprendizaje. Si los niños y niñas quieren ganarse y conservar un lugar entre sus iguales se verán naturalmente orientados a «ver al otro», compartir y cooperar para conseguir unos objetivos comunes y resolver los conflictos que surjan en las situaciones de juego y trabajo con los iguales.

Existe evidencia de que los niños y niñas que por diferentes motivos (características temperamentales, condicionantes familiares, etc.) han tenido menos oportunidades de interactuar con otros o más dificultad para aprender estas habilidades a las que nos hemos referido pueden permanecer al margen de las relaciones con los iguales, teniendo menos oportunidades para aprender éstas y otras habilidades sociales. Habitualmente, lo que ocurre en estas situaciones si no se interviene es que los problemas para relacionarse con los otros contribuyen a que la situación de aislamiento se perpetúe (Bender y Lösel, 1997).

#### La calidad de las relaciones con los iguales es uno de los predictores más potentes del ajuste personal, social y escolar

Las relaciones con los iguales en la infancia y la adolescencia repercuten en el ajuste presente y posterior. Así, por ejemplo, la experiencia de apoyo por par-

© Ediciones Pirámide

te de los iguales se relaciona con una buena autoestima y un buen ajuste escolar, así como con ausencia de aislamiento y depresión. La aceptación de los iguales se relaciona con sentimientos de satisfacción social, autoeficacia y autoestima, mientras que el rechazo continuado de los iguales en la infancia se relaciona con problemas de salud mental, tanto externalizados como internalizados, durante la juventud y la adultez. La amistad facilita la adaptación a situaciones novedosas y, en general, ayuda a hacer frente a las experiencias vitales estresantes, predice el éxito en las relaciones y se asocia a la felicidad (Schneider, 2000). Se considera, además, un factor protector de los riesgos derivados de crecer en ambientes adversos. La ausencia de amistad, por su parte, se relaciona con sentimientos de soledad, insatisfacción, baja autoestima y depresión (Berndt, 1996).

La ausencia de relaciones satisfactorias con los iguales tiene, además, implicaciones directas sobre el aprendizaje escolar; esto es, los niños que carecen de ellas pierden oportunidades de aprender contenidos escolares, dado que muchas veces las tareas se hacen con otros o se llevan a cabo procesos informales o formales de tutorización entre iguales. Por otro lado, los niños que no disfrutan de relaciones positivas con sus compañeros y compañeras están más disgustados y distraídos y, por tanto, tienen más dificultades para concentrarse en clase. No siempre la ausencia de relaciones satisfactorias se refleja en el rendimiento académico, sin embargo, aun en estos casos la vida escolar se ve afectada, puesto que para un niño sin amigos la escuela puede ser un lugar desagradable y altamente estresante. Apoya esta idea el hecho de que el 25 por 100 de los chicos y chicas rechazados por sus iguales abandonan la escuela antes de terminar la escolarización obligatoria (Asher y Williams, 1993).

Hartup, uno de los autores más relevantes en el ámbito de las relaciones entre iguales, hace referencia al papel central de estas relaciones en el desarrollo a través de una afirmación que puede sorprender, y que sin duda puede hacernos reflexionar sobre nuestra concepción de la escuela y sus objetivos.

*«El mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente de inteligencia, ni las calificaciones en la escuela, ni la conducta en la clase, sino la habilidad para relacionarse con los otros. Esto no significa que el niño deba ser una "mariposa social", pero sí es cierto que los niños que no son capaces de hacerse un hueco en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo»* (Hartup, 1992).

**RECUERDA**

Las relaciones entre iguales satisfacen necesidades sociales básicas de afiliación, pertenencia e intimidad. Los iguales constituyen un contexto privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades sociales como la resolución de conflictos, más difíciles de aprender en ausencia de este contexto. Los niños y niñas que no tienen relaciones satisfactorias con sus iguales pierden oportunidades de aprendizaje de habilidades sociales, lo que les sitúa en riesgo de exclusión y victimización. Las experiencias de relación satisfactorias con los iguales constituyen un factor protector frente a la adversidad y promueven la felicidad, mientras que la ausencia de estas experiencias positivas con los otros en la infancia se relaciona con problemas de externalización o internalización durante la juventud y adultez.

## 2. EL JUEGO SOCIAL O JUEGO CON LOS OTROS

El juego es una actividad placentera que se realiza de forma voluntaria, espontánea y, en general, sin perseguir otro fin que la diversión (o al menos ése es el empeño que los adultos solemos tener cuando mediamos en las disputas entre iguales, sobre todo en juegos competitivos). En general, el juego produce en los niños emociones positivas y sensación de bienestar y felicidad, aun cuando en ocasiones sea motivo de conflictos con otros

© Ediciones Pirámide

(Ortega, 1993). Que el juego surja espontánea y voluntariamente proporciona a los niños y niñas desde muy pequeños un espacio propio de autonomía e independencia frente a los adultos. Aunque sabemos que jugar es sano, en general no es necesario instar a los niños y niñas a jugar, ni es necesario supervisarlos para que jueguen el tiempo necesario, como sí lo es en muchas ocasiones lavarse los dientes, vestirse, hacer los deberes, recoger la habitación e incluso comer.

También los bebés juegan espontáneamente y dedican a ello la mayor parte del tiempo que están despiertos, repitiendo acciones motoras que les resultan agradables (las famosas reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias que se trataron en el capítulo 5). Venimos, como para tantas otras cosas, genéticamente preparados para jugar durante nuestra infancia y, a diferencia de otras especies, dispuestos a jugar durante el resto de nuestra vida.

Aunque en este apartado nos vamos a centrar en el juego que tiene un marcado carácter social, esto es, el juego que ocurre con otros, por ser la principal experiencia de interacción con los iguales durante la infancia, existen muchos otros tipos de juego en función de su contenido y conectados a la edad, pues como tantos otros aspectos de la experiencia humana el juego también tiene un carácter evolutivo. En la tabla 9.1 incluimos una descripción de estos juegos y su desarrollo.

### 2.1. Funciones del juego: jugar para aprender y aprender a jugar

Al introducir el juego infantil hacíamos referencia a la cantidad de tiempo que el juego ocupa en la vida de niños y niñas desde que nacen. Si ocurre de esa manera no es porque no tengan otra cosa que hacer, sino porque jugar es lo más importante que pueden hacer. Jugar es un factor de desarrollo como lo es el lenguaje (Ortega, 1993) y durante la infancia es una necesidad tan básica, que la ausencia de juego puede considerarse un problema.

La primera y más importante función del juego es que hace a los niños y niñas sentirse felices y satisfechos. El juego es estimulante y excitante porque permite satisfacer la necesidad de exploración, curiosidad y el deseo de innovar. El juego tiene un componente de sorpresa e incertidumbre que también proporciona satisfacción. A través del juego social niños y niñas mantienen intercambios afectuosos con sus cuidadores y sus iguales y experimentan una variada gama de emociones positivas. El juego permite constatar las propias capacidades y facilita que niños y niñas se sientan orgullosos de sus logros.

Las funciones del juego a las que habitualmente se presta mayor atención son las ligadas a su enorme potencial de aprendizaje. El juego es un contexto de experimentación y descubrimiento que permite entrenar multitud de habilidades en desarrollo referidas a todos los ámbitos: físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social. A través del juego los niños y niñas desarrollan su cuerpo y sus sentidos y aprenden a conquistar el espacio físico; desarrollan su capacidad de pensamiento simbólico, lógico y creativo; adquieren habilidades de descentración cognitiva y para distinguir la realidad de la fantasía. Los juegos desarrollan la capacidad de comunicación y «llaman a la relación», de manera que promueven el aprendizaje espontáneo de normas de comportamiento, la inhibición del comportamiento agresivo, el aprendizaje de habilidades cooperativas y prosociales e inician a los niños y niñas en el ejercicio de la responsabilidad, el compromiso y la democracia (Garaigordobil, 2005a). Los juegos ofrecen a niños y niñas la oportunidad de explorar el entorno social en el que viven y practicar roles sociales muy diversos en situaciones controladas y sin riesgo: jugando pueden ser bomberos que apagan fuegos, astronautas que viajan a la Luna y cirujanas que salvan vidas o llevar a cabo roles menos sofisticados, aunque no menos dificultosos, como hacer la comida, dar la papilla a un bebé o cambiar pañales.

Más allá de su potencial de aprendizaje, el juego es una válvula de escape que permite reducir la tensión inherente a los conflictos infantiles. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el juego rudo o desorde-

© Ediciones Pirámide

TABLA 9.1

*Juegos infantiles en función del contenido*

| Juego en función del contenido | Descripción y evolución |
|---|---|
| Juego sensoriomotor y juego práctico | El juego sensoriomotor es característico de los dos primeros años de vida y consiste en la práctica de los esquemas sensoriomotores a través de la repetición de conductas. Su evolución es un reflejo del pensamiento sensoriomotor. Incluye juegos de exploración visual y táctil, acciones motoras sobre el propio cuerpo (patalear, tocarse las manos, etc.) y acciones sobre el entorno (chapotear en el agua, tirar cosas, empujar un objeto...). Algo antes del primer año los bebés se interesan por objetos y juguetes de respuesta (hacen ruido, se encienden luces...). En torno al año se divierten haciendo que las cosas funcionen y les gusta experimentar cambios en sus acciones sobre los objetos para producir efectos interesantes.<br>El juego práctico (correr, saltar, lanzar, etc.) comparte la característica de repetición de comportamientos que desarrollan y coordinan habilidades físicas y mentales, como ocurre, por ejemplo, en los juegos rudos o desordenados («jugar a luchar», por ejemplo) y en la práctica de deportes. Comienzan en la infancia y están presentes durante toda la vida con distintos formatos.<br>Podríamos incluir también en esta categoría los juegos lingüísticos, como los trabalenguas, canciones, rimas, etc. |
| Juego simbólico y sociodramático | Juegos que usan símbolos o representaciones para actuar sobre el entorno. Sus primeras manifestaciones son los juegos «de hacer como si...» que surgen con el lenguaje poco antes del año.<br>El juego simbólico se hace social en el juego sociodramático, que consiste en la representación de situaciones y escenas con otros en las que se distribuyen y se ejecutan papeles que pueden ser intercambiables. Los años preescolares son «la edad de oro» de estos juegos, que disminuyen en frecuencia a partir de los 5-6 años, aunque siguen estando presentes durante prácticamente toda la escolarización primaria. |
| Juego constructivo | Combina actividad motora y práctica con representación simbólica. Consiste en la creación de una construcción regulada, habitualmente siguiendo una guía o intentando resolver un problema. Se inicia en torno al segundo cumpleaños y es muy frecuente durante los años preescolares.<br>Implica atender a unas reglas para conseguir unos objetivos, como ocurre, por ejemplo, en los juegos de mesa. Habitualmente tiene un carácter competitivo. |
| Juego de reglas | Los niños y niñas se inician durante los años preescolares, siendo frecuente que conciban las reglas como permanentes e inmutables, de manera que un desacuerdo en las mismas puede ser motivo de abandono. Más adelante aprenderán a concebir las reglas como un acuerdo, posible de ser modificado con el consenso de todos. Ocupa gran parte del tiempo de juego durante los años escolares. |

nado (pillarse y huir, policías y ladrones o juegos de «lucha» con distintos formatos según la edad) donde la hostilidad y la agresividad encuentran una salida constructiva, convirtiéndose en motivo de placer e incluso de afiliación con otros. Los juegos sociodramáticos también tienen esta función, pues facilitan la expresión de vivencias conflictivas y la reelaboración positiva y saludable de experiencias traumáticas: un niño puede dar de comer a un muñeco una comida que no le gusta, castigarle sin ver

© Ediciones Pirámide

la televisión y ponerle una inyección para que se cure. A través del juego el niño revive esta situación ansiógena una y otra vez, pero invirtiendo los papeles, lo que le permite asimilar la experiencia y liberarse de la ansiedad (Garaigordobil, 2005a). Esta función hace que el juego sea uno de los más importantes instrumentos de diagnóstico y terapia para los más pequeños (Moreno, 1999).

**REFLEXIONA**

De lo expuesto hasta ahora podemos concluir que el nivel de desarrollo influye y condiciona el tipo de juego y, a su vez, el juego es un motor del desarrollo. Elabora un mapa conceptual conectando cada uno de los tipos de juego que hemos descrito con la aparición de logros concretos referidos a las distintas dimensiones del desarrollo: física, cognitiva, lingüística, emocional y social.

### 2.2. Tipos y evolución de juegos sociales

Nos interesa especialmente en este capítulo analizar el juego no sólo en función de su contenido, sino sobre todo en función de la madurez social, esto es, en función de la complejidad y la calidad de interacciones que cada juego requiere y, a su vez, promueve. Seguiremos para ello la clasificación aún vigente en nuestros días de Parten (Parten, 1932, cit. en Santrock, 2006) (véase tabla 9.2).

Estos cinco tipos de juego muestran una evolución hacia una sociabilidad progresivamente más compleja, de manera que el juego cooperativo representaría el mayor nivel de madurez en el juego social. Esto no significa, sin embargo, que los juegos menos sociales (solitario, de espectador y juego paralelo) desaparezcan una vez que los niños y niñas empiezan a implicarse con mayor frecuencia en juegos asociativos y sobre todo cooperativos a partir de los años preescolares. Por el contrario, estos juegos pueden ocupar parte importante del tiempo de niños y niñas a partir de los años preescolares, aunque realizados con otras funciones y mayores capacidades cognitivas. Por ejemplo, el juego solitario

TABLA 9.2

*Tipos de juego en función de la madurez social*

| Juego en función de su madurez social | Descripción y evolución |
|---|---|
| Juego solitario | El niño juega solo aunque haya otros niños. Se centra en su actividad y no se preocupa por las relaciones ni por lo que ocurre a su alrededor. |
| Juego de espectador | El niño ve jugar a otros niños. Se interesa activamente por el juego de los otros y puede preguntar, pero no se une al juego. |
| Juego paralelo | El niño juega separado de otros, pero con juguetes similares o imitando sus juegos. Este tipo de juegos es el que más tiende a disminuir con la edad. |
| Juego asociativo | Juegos no organizados en los que los niños se muestran más interesados en mantener la interacción con otros que en el contenido del juego. Ejemplo, pedir y prestar juguetes. |
| Juego cooperativo | Juegos que implican interacción social en torno a una actividad organizada en el que la participación de todos es necesaria para que el juego se lleve a cabo. |

© Ediciones Pirámide

ayuda a los bebés a ejercitar esquemas como golpear o empujar, pero también puede permitir a un niño en edad escolar concentrarse en una construcción compleja que después podrá utilizar para realizar otros tipos de juego en compañía. El juego paralelo permite a los bebés aprender de los otros a través de la imitación, pero durante la infancia también puede ser muy útil como herramienta para evaluar situaciones sociales y estudiar cómo incorporarse a un grupo de juego (Moreno, 1999).

Durante los tres primeros años de vida las situaciones de interacción lúdica a través de la imitación y el intercambio permiten desarrollar las bases del juego social. A partir de ese momento la implicación mutua y espontánea en juegos más o menos complejos se convierte en el motivo principal de los grupos. Participando en estos juegos sociales niños y niñas desarrollan habilidades de comprensión social, ajuste a la conducta de los otros y reciprocidad que después podrán utilizar en contextos y situaciones diversas. Cuando los niños y niñas se ven privados de la experiencia de juego con otros tienen más dificultad para desarrollar estas habilidades y, más allá del aprendizaje, pierden la oportunidad de sentir que forman parte de algo, sentirse capaces de querer y ser queridos por sus iguales. No en vano juego y amistad son conceptos muy conectados en la mente de los más pequeños cuando preguntamos por los motivos de la amistad: *«Es mi amigo porque siempre me pasa el balón», «Es mi mejor amiga porque jugamos juntas».*

### 2.3. El uso del juego para mejorar las relaciones

Siguiendo a Garaigordobil (2005b), queremos desarrollar brevemente en este apartado el potencial de los juegos cooperativos para el desarrollo socioemocional y la integración con los iguales. Los juegos cooperativos desarrollan habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, de adopción de perspectivas, empatía y conducta prosocial. Sin embargo, los niños y niñas más pequeños y los que tienen determinados problemas de conducta (agresiva, impulsiva...) pueden tener dificultades para desarrollar estas habilidades de forma espontánea. Los programas de juego cooperativo muestran resultados positivos en el aumento de interacción y en la integración de los niños retraídos y también ayudan, aunque en menor medida, a desarrollar modos de relación más positivos a los niños y niñas agresivos. En los juegos cooperativos tenemos, por tanto, un excelente instrumento de intervención para la promoción de habilidades sociales y la integración social.

Frente a los juegos cooperativos, los juegos cuyo principal componente es la competición frustran en la mayoría de las ocasiones la diversión y el placer, generan sentimientos negativos de rechazo hacia los demás y de desconfianza hacia uno mismo y generan ansiedad por miedo a la derrota.

## 3. ESTRUCTURAS DISTINTAS, HABILIDADES DISTINTAS: FORMACIÓN, EVOLUCIÓN Y DIVERSIDAD EN LOS GRUPOS

Como describimos en el capítulo 8, la orientación hacia los otros, y específicamente hacia los iguales, está presente prácticamente desde el nacimiento, pero ¿cómo evolucionan las interacciones grupales y su contenido a lo largo de la infancia?

Fabes, Martin y Hannish (2009) señalan que durante la primera infancia y los años preescolares la entrada en las escuelas infantiles es la primera ocasión de estar expuestos a una situación muy infrecuente hasta ese momento: un gran número de iguales, junto a un número relativamente escaso de adultos. Como señalábamos anteriormente, el juego va a ser el gran protagonista de estas interacciones, y, junto a las crecientes demandas escolares y sociales que promueven compartir objetivos con otros, conformarán las oportunidades de comenzar a entrenarse en las tres principales formas de interacción social: los intercambios prosociales, los conflictos interpersonales y la influencia social. En estos años se produce una creciente orientación hacia la cohesión, la afiliación y el compromiso con otros que muestra su imagen más clara en el establecimiento de grupos de iguales.

© Ediciones Pirámide

¿Cómo se forman estos grupos o redes de iguales? Siguiendo la revisión de Gifford-Smith y Brownell (2003), hay tres factores en la base de la formación de grupos: la *cercanía,* la *familiaridad* y la *similitud*. Inicialmente, a niños y niñas les es lógicamente más fácil relacionarse con compañeros de su ambiente social inmediato que con aquellos otros con los que tienen menos contacto. A partir de estos primeros momentos en los que prima la *cercanía,* la *familiaridad* gana importancia cuando van surgiendo los inevitables cambios grupales, por ejemplo, cuando los grupos de aula cambian de un curso para otro. Haber estado en la misma clase, conocerse desde antes, se convierte en un factor importante para la relación. Pero, sin duda, un elemento fundamental en la formación grupal es la *similitud:* niños y niñas tienden a juntarse con otros niños y niñas con características compartidas. Estas características incluyen factores como la edad, la etnia, el estatus socioeconómico, la maduración, el atractivo físico, el rendimiento académico o todo un conjunto de características conductuales como el nivel de agresividad, la popularidad, las habilidades sociales, etc.; también los intereses comunes intervienen como un elemento de similitud. Por supuesto, el género es uno de estos factores, tan potente que lo desarrollaremos con más detenimiento posteriormente. Parece que hay dos procesos que subyacen a la importancia de la similitud en la formación de grupos. Por una parte, la *homofilia,* referida a la tendencia de los individuos afines a sentirse mutuamente atraídos; por otra, el proceso de *sincronía social,* que hace que estas similitudes iniciales se incrementen con el tiempo. Es decir, dos niñas se acercan porque se parecen, y terminan pareciéndose aún más porque permanecen juntas, hacen cosas en común y se socializan mutuamente.

Otro aspecto a considerar es el que se refiere al tamaño de estos grupos, aspecto que varía tanto con la edad como con el género. Hasta los dos años las posibilidades cognitivas y comunicativas de niñas y niños hacen que la díada sea la estructura más frecuente. A partir de esta edad, la tríada se convierte en una disposición habitual, por lo que podemos situar aquí el inicio de los grupos. En la revisión de Guiford-Smith y Brownell (2003) se muestran datos que apoyan la idea de que el tamaño del grupo guarda una relación curvilínea con la edad, incrementándose a lo largo de los años escolares, y decreciendo al llegar la adolescencia. Entre los 5 y los 10 años los grupos suelen tener cuatro o cinco miembros, y entre los 10 y los 14, entre cinco y seis, pero algunos autores dudan de si esto es un fenómeno puramente evolutivo o ligado a cambios en los contextos que implican oportunidades de interacción con un número más amplio de iguales.

Lo que sí parece claro es que hay una fuerte tendencia en niñas y niños a segregarse por género en la infancia y a jugar más compatiblemente con compañeros del mismo sexo (Maccoby, 2003). La autora señala que este resultado está presente en todas las culturas. Esta autosegregación comienza con claridad en el tercer año de vida, y se va fortaleciendo con la edad, encontrándonos la mayor intensidad en la segregación entre los 8-11 años (si releemos ahora el desarrollo del género expuesto en el capítulo 6, no debería sorprendernos este resultado). El principio de similitud al que aludíamos anteriormente puede tener mucho que ver en esta segregación, y parece que la clara preferencia de los niños por el juego rudo y desordenado que describíamos en apartados anteriores tiene un papel importante en este sentido. La tendencia a organizarse en grupos del mismo género es más fuerte que las diferencias de medias halladas para características individuales, es decir, la homofilia de género o tendencia a afiliarse a los iguales del propio sexo es más fuerte que la homofilia conductual, o tendencia a afiliarse en función de parecidos conductuales. Esta segregación es más fuerte en contextos donde chicos y chicas eligen libremente a sus compañeras y compañeros.

Pero lo interesante de esta segregación no es sólo que niñas y niños interactúen por separado, sino cómo son las interacciones de cada grupo y qué experiencias de socialización pueden estar favoreciendo. Siguiendo a Benenson (1998) y Rose y Rudolph (2006), intentaremos describir cuáles son las diferencias fundamentales en las relaciones de grupos de niños y grupos de niñas. Lo que presentamos a continuación son resultados globales de

© Ediciones Pirámide

gran número de investigaciones, con un rango de edad muy amplio. Algunas de las diferencias comentadas, por tanto, serán más evidentes en la adolescencia que a las edades a las que este manual se dedica, pero pensamos, no obstante, que se trata de tendencias evolutivas que deben tenerse en cuenta. Por otra parte, muchas de las cosas que contamos a continuación son aplicables a un tipo de relación muy concreta, la amistad, de la que no hablaremos en profundidad hasta más adelante en este capítulo. Aunque lo recordaremos al llegar allí, convendrá tener presente el contenido de este apartado cuando hablemos de amistad.

Hay evidencias de diferencias relevantes en estructura y contenido de las relaciones, así como que estas diferencias se fortalecen con la edad. Los chicos interactúan en grupos más amplios y las chicas en díadas y tríadas. Las relaciones de las chicas son más prosociales y muestran en ellas más autoapertura. A edades tempranas, los niños juegan más a juego rudo y desordenado, y, con la edad, estarán más orientados a actividades organizadas y juegos competitivos. Estas estructuras y contenidos diferenciales parecen «entrenar» para habilidades distintas; por ejemplo, valores de lealtad al grupo en los chicos y valores de atención a las necesidades del otro en las chicas.

También aparecen diferencias importantes en los estilos sociocognitivos asociados a las relaciones de cada sexo. El estilo de orientación relacional de las chicas presenta un compromiso interpersonal más fuerte que el de los chicos; específicamente, las chicas tienden a cuidar más las interacciones diádicas, a adoptar objetivos de conexión en contextos relacionales y a sentir más empatía. Pero las chicas también se preocupan más por las relaciones y por las evaluaciones de los demás. Los niños, por su parte, tienden a centrarse en objetivos instrumentales, en hacer y conseguir cosas, incluyendo el mantenimiento de su propio estatus y las jerarquías de dominancia en el grupo.

Otro conjunto importante de diferencias están ligadas a la exposición al estrés relacional, esto es, en qué medida las relaciones afectan negativamente a niñas y niños. Aquí encontramos que los niños experimentan más estrés relacional en forma de victimización física y verbal directa. Las niñas, por su parte, experimentan más estrés en la relación con amigas y estrés de la red social (por ejemplo, experiencia vicaria del estrés de miembros del grupo, es decir, sufren más cuando la gente de su grupo sufre). Es menos clara, sin embargo, la relación de género y victimización social-relacional, donde los resultados en las investigaciones son a menudo contradictorios. Valga, entonces, lo que señalábamos en el capítulo anterior en torno a las diferencias de género en agresión. Lo que sí parece claro es que, en términos generales, las niñas experimentan más estrés relacional.

Pero ¿cómo afrontan unas y otros este estrés ligado a las relaciones? Se encuentran diferencias en algunas formas de afrontamiento del estrés, pero no en otras muchas. Las diferencias más claras apuntan a que las niñas utilizan más la búsqueda de apoyo, las expresiones emocionales y la rumiación del problema (y atención a esta última estrategia, ya que se trata de un mecanismo claramente asociado a los estados depresivos). Los niños usan más distracción y diversión, aunque las diferencias en este ámbito son débiles. También hay ciertas evidencias de que los chicos utilizan más el humor.

¿Y qué obtienen niñas y niños de las relaciones? Las niñas parecen recibir una variedad más amplia de beneficios en sus relaciones: altos niveles de proximidad, afecto, confianza, validación, aceptación y valoración. Sin embargo, esto no parece producir diferencias en el grado de satisfacción de niños y niñas. Dicho de otro modo, aunque las niñas aparentemente «reciben más», los niños parecen muy satisfechos con aquello que reciben. Incluso hay evidencias de que, entre los más pequeños, hay más disfrute y afecto positivo en los grupos de niños que en los de niñas; también los niños mayores parecen ser especialmente hábiles para obtener satisfacción y diversión de los grupos.

Para Rose y Rudolph (2006) los dos estilos de relación que hemos venido describiendo, el de los niños y el de las niñas, tienen ventajas claras y costes evidentes. Las preocupaciones y habilidades interpersonales de las niñas las protegen de poner en marcha problemas de conducta externalizados (agresividad, conducta antisocial...), pero las hacen

© Ediciones Pirámide

emocionalmente más vulnerables, lo que pagan con mayores problemas internos (ansiedad, depresión...). En los niños ocurriría justo al contrario: son menos vulnerables a las dificultades emocionales, pero presentan problemas de conducta externalizados con mucha mayor probabilidad.

No hay que olvidar que hablamos siempre de tendencias de grupo, y que todo esto puede decir poco de personas concretas, ya que hay una enorme variación individual tanto en la implicación e identificación de cada niño y niña con su grupo de género, como en el desarrollo de habilidades relacionales.

**RECUERDA**

Niños y niñas tienden a segregarse en grupos por sexo. Estos grupos tienen características, estructuras y contenidos distintos, por lo que, muy probablemente, también entrenan a niños y niñas en habilidades relacionales distintas. No hay que perder de vista, sin embargo, que hay muchas otras actividades y tareas que niños y niñas realizan juntos, sin que el género sea importante. Por tanto, en otro buen conjunto de habilidades, niños y niñas se parecerán mucho.

## 3.1. Posición en los grupos

Desde que se constituyen los primeros grupos con cierta estabilidad durante los años preescolares (grupos de juego en el vecindario, en el parque o en el centro escolar), cada miembro del grupo termina adoptando una posición, esto es, un lugar y un papel en ese grupo. Los grupos tienen una organización jerárquica: no todos los niños y niñas de un grupo son igualmente queridos por todos, no son iguales de centrales ni tienen el mismo prestigio, no se valora de la misma manera la opinión de cada uno de ellos, ni tienen la misma influencia sobre los demás. Qué hace que cada niño o niña tenga una posición concreta depende, en parte, de sus características personales, principalmente de su competencia socioemocional, pero también de la dinámica de funcionamiento del propio grupo. La existencia de jerarquía en los grupos es un reflejo de los mecanismos que el grupo utiliza para conseguir sus metas y satisfacer sus necesidades de cohesión, armonía y evolución. Así, los miembros que contribuyen a los objetivos del grupo son «premiados» con una mejor posición, mientras que los que ponen en riesgo su consecución son «castigados» por el grupo y terminan siendo excluidos o rechazados.

Hablamos en plural de posición en los grupos, porque es posible que un niño o una niña tenga distinta posición, sea diferencialmente querido y ejerza distintas funciones o papeles en distintos grupos. De todos estos contenidos nos ocuparemos en este apartado.

### Quién es quién: aceptación, rechazo y tipos sociométricos

Vamos a centrarnos ahora en el habitualmente denominado «estatus sociométrico». Este constructo se refiere a los sentimientos de afecto (o desafecto) que surgen en el seno de todo grupo hacia cada uno de sus miembros. El estatus o posición sociométrica que un niño o una niña tiene en un grupo de iguales se refiere, por tanto, a en qué grado es querido o no querido en ese grupo. Éste es uno de los aspectos de las relaciones entre iguales que más ha interesado a investigadores y educadores, entre otros motivos porque, tal y como comentábamos al comienzo de este capítulo, responde a una de las necesidades básicas del ser humano, la necesidad de pertenencia y afiliación. Podríamos afirmar que ser querido por el grupo es, junto con el apego, el predictor más potente del ajuste social presente y futuro de niños y niñas.

Aunque desarrollaremos específicamente cómo niños y niñas llegan a ser más o menos queridos por

© Ediciones Pirámide

sus iguales en los dos apartados siguientes, adelantaremos ahora una idea que es importante tener en cuenta desde el principio de la exposición: la posición social de niñas y niños en un grupo tiene mucho que ver con la conducta social que éstos manifiestan en ese grupo. Esto significa que, si el comportamiento es situacional, esto es, si el niño o la niña se comporta de distintas maneras en distintos grupos, su estatus o posición podría variar de un grupo a otro.

El interés por evaluar los sentimientos o fuerzas de atracción y rechazo entre los miembros de un grupo dio lugar al desarrollo de técnicas concretas de evaluación: las denominadas técnicas sociométricas. Todas ellas comparten la característica de que la evaluación parte de los individuos con el objetivo de obtener medidas grupales. Cada sujeto evalúa individualmente su afecto, preferencia o percepción respecto a los otros miembros del grupo, y a partir de esos datos se obtiene una medida conjunta de las percepciones o sentimientos que cada miembro recibe por parte del grupo. De esta manera, el punto de partida es una evaluación de un sujeto hacia otros y el índice que finalmente se obtiene es una evaluación del grupo hacia cada miembro.

La técnica más utilizada es la **técnica de nominación,** en la que se solicita a cada miembro que nomine o nombre a los compañeros y compañeras del grupo con los que más le gusta estar o realizar determinada actividad (jugar en el recreo, trabajar en grupo, invitar al cumpleaños...) y a los compañeros o compañeras con los que menos le gusta estar o realizar una actividad concreta. Las nominaciones referidas a aquellos con los que se prefiere estar se denominan nominaciones positivas, y las referidas a las antipatías o compañeras con los que no gusta estar son las nominaciones negativas. Las nominaciones suelen solicitarse para cualquier tipo de grupo. En el centro escolar se utiliza habitualmente el grupo-clase como referencia para las nominaciones, pero se podrían realizar también evaluaciones sociométricas referidas a varios grupos que comparten alguna actividad o espacio (por ejemplo, respecto a los compañeros con los que se comparte el recreo o el comedor). Cuanto más amplio sea el grupo de referencia, más complicados son los cálculos posteriores, motivo por el que el análisis sociométrico suele reducirse al grupo-aula.

El número de nominaciones puede ser limitado (habitualmente a 3 o 5) o ilimitado. Cuantas más nominaciones se permitan más complicado es el cálculo posterior; sin embargo, cuanto más se limitan las nominaciones menos reflejan la realidad de las dinámicas de relaciones y más posibilidad hay de que niños y niñas con algunas relaciones en el aula sean identificados con bajo estatus. Los datos se procesan trabajándolos en una matriz de nominaciones sociométricas o con algún programa informático que realice los cálculos, como el programa *Sociomet,* de González Álvarez y García-Bacete (2010).

El análisis de los datos permite obtener para cada miembro del grupo una serie de índices sociométricos, entre los que destacamos los siguientes:

- *Nominaciones positivas recibidas:* número total de compañeros y compañeras que lo han elegido para estar con él/ella. Se puede utilizar como indicador del nivel de aceptación por parte del grupo.
- *Nominaciones negativas recibidas:* número total de compañeros y compañeras que lo han nominado para no estar con él/ella. Se puede utilizar como indicador del nivel de rechazo por parte del grupo.
- *Reciprocidades positivas o simpatías mutuas*: número de nominaciones positivas recibidas por parte de compañeros/as a los que el sujeto también ha nominado positivamente. Para muchos autores la reciprocidad mutua es un requisito de la amistad, por lo que este índice puede ayudar a identificar díadas o parejas de niños/as conectados entre sí por relaciones de amistad.
- *Reciprocidades negativas o antipatías mutuas:* número de nominaciones negativas recibidas por parte de compañeros/as a los que el sujeto, a su vez, ha nominado negativamente.

© Ediciones Pirámide

— *Sentimientos opuestos:* número de compañeros/as nombrados de los que se ha recibido nominaciones contrarias a las emitidas por el primero (por ejemplo, recibir una nominación negativa de alguien a quien se ha nominado positivamente).
— *Preferencia social:* total de nominaciones positivas recibidas menos el total de nominaciones negativas recibidas. Es una medida que combina las nominaciones positivas y negativas para obtener un indicador de aceptación «limpio», esto es, que excluye el nivel de rechazo recibido.
— *Impacto social:* suma del total de las nominaciones positivas y negativas recibidas por un sujeto. Es una medida que combina nominaciones positivas y negativas para obtener un índice de visibilidad, esto es, cuánto se nombra a un sujeto en un grupo, independientemente de que sea para quererlo o rechazarlo.

Los dos índices primeros, nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas (NPR y NNR), son indicadores del nivel de aceptación y rechazo recibidos muy utilizados, tanto en investigación como en educación. Sin embargo, hace unas décadas muchos autores se interesaron por obtener perfiles o tipos a través de la combinación de las puntuaciones de aceptación y de rechazo. La idea de que la combinación de estas dos dimensiones facilita información que ninguna de las dos da por sí misma se refleja en los indicadores de preferencia e impacto social y parte de la constatación de que estas dos dimensiones (aceptación y rechazo) son independientes, a pesar de estar relacionadas: niveles altos de aceptación no garantizan niveles bajos de rechazo y niveles bajos de aceptación no condenan inexorablemente al rechazo. Aceptación y rechazo no son, por tanto, los dos polos de una única dimensión, sino que son más bien dos dimensiones distintas, de manera que el polo contrario a la aceptación no es el rechazo, sino la no aceptación y el polo contrario al rechazo no es la aceptación, sino la ausencia de rechazo.

Describimos a continuación los cinco tipos sociométricos que se obtienen de la combinación de la aceptación y el rechazo:

— *Tipo preferido:* recibe muchas nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas, por lo que se caracteriza por alto impacto y alta preferencia. En torno al 9-12 por 100 de los niños y niñas de un aula se clasificarían en esta categoría.
— *Tipo rechazado:* recibe muchas nominaciones negativas y pocas nominaciones positivas, por lo que se caracteriza por alto impacto y baja preferencia (valores negativos). El porcentaje en cada aula puede variar entre un 13-15 por 100. Este tipo es bastante más frecuente en chicos que en chicas en todas las edades; en torno al doble e incluso triple de chicos que de chicas (García Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010).
— *Tipo ignorado:* recibe muy pocas nominaciones positivas y negativas, por lo que se caracteriza por bajo impacto y una preferencia media (cercana a 0). La frecuencia de este tipo está entre un 10 y un 13 por 100.
— *Tipo controvertido:* recibe muchas nominaciones positivas y muchas negativas (la mayoría de ellos reciben más nominaciones negativas que positivas, por lo que sociométricamente se parece más al tipo rechazado que al preferido). En este tipo los niños y niñas tendrían alto impacto y preferencia media (cercana a 0). Es una tipología muy infrecuente (en torno a un 3-5 por 100), de manera que en la mayoría de las aulas no se identifica a nadie de este tipo.
— *Tipo promedio:* recibe un número intermedio de nominaciones positivas y/o negativas, lo que se corresponde con preferencia e impacto intermedios. Los niños y niñas en este tipo representan a la mayor parte del aula (45-50 por 100) y se caracterizarían por ser medianamente queridos.

Una utilidad importante de la técnica de nominación es la posibilidad de obtener el sociograma

© Ediciones Pirámide

del grupo, esto es, un «mapa» de las relaciones grupales en el que los miembros del grupo son representados con figuras geométricas, y las relaciones entre ellos, con flechas. El sociograma permite acceder de manera intuitiva a las posiciones de los sujetos a la vez que permite observar la cohesión del grupo, la existencia de subgrupos y la conexión entre ellos, así como la centralidad de sus miembros.

La otra técnica muy utilizada es la **técnica de calificación.** Cuando se utiliza, los niños y niñas evalúan en una escala que suele ser de entre 3 y 7 puntos (desde nada hasta mucho) cuánto les gusta estar con cada uno de sus compañeros y compañeras de clase. La suma de todas las puntuaciones que un miembro recibe de sus compañeros (habitualmente dividido por el número total de niños y niñas del grupo menos uno) es un indicador que se considera comparable a la preferencia social obtenida a través de la técnica de nominación. El número de veces que un niño o una niña recibe la puntuación más baja puede considerarse un indicador de rechazo, y el número de veces que se recibe la puntuación más alta, un indicador de preferencia.

**RECUERDA**

Uno de los aspectos más relevantes relacionados con la posición en los grupos es el estatus sociométrico que hace referencia a los sentimientos del grupo hacia cada uno de sus miembros. Estos sentimientos grupales se miden a través de las técnicas sociométricas, entre las que encontramos las de nominación y las de calificación, siendo las primeras las más utilizadas. Las técnicas de nominación nos permiten conocer en qué medida es querido y rechazado cada uno de los miembros del grupo. La aceptación y el rechazo del grupo son dimensiones relativamente independientes que pueden combinarse para obtener los tipos sociométricos: preferido, ignorado, rechazado, controvertido y promedio. También pueden utilizarse distintos indicadores muy útiles de las relaciones grupales derivados de las puntuaciones de aceptación y de rechazo, así como representaciones gráficas de las relaciones o sociogramas.

### Cuando las cosas marchan: ser querido por el grupo

Afortunadamente, una gran parte de niños y niñas son queridos y valorados por los grupos a los que pertenecen. Para la mayoría de ellos, esto significa que algunos niños y niñas lo prefieren y habitualmente lo considera amigo o amiga, puede ser que algún compañero o compañera prefiera no estar con él/ella, porque no tengan nada en común o no se caigan bien, mientras que para el resto del grupo es probable que resulte indiferente. Son los que se corresponderían con el tipo «promedio» que describíamos en el primer apartado de este punto. Los pocos niños y niñas (en algunas clases, ninguno) que son preferidos por la mayoría son queridos, pero no todos los niños queridos son así de visibles. Desde un punto de vista evolutivo, lo que niños y niñas (y también adolescentes y adultos) necesitan es ser aceptados y queridos: ser preferido por todos no es una necesidad y, por tanto, tampoco un objetivo educativo.

¿Qué hace que un gran grupo de niños y niñas sea querido por sus iguales? ¿Qué hace que unos pocos sean especialmente queridos?

Valoramos las características y la conducta de los otros en función de lo que nos aportan, de manera que nos sentimos atraídos por otras personas que cumplen los criterios que para nosotros son importantes y tendemos a rechazar o a no querer estar con las personas que no nos aportan cosas positivas o cuyas características son incompatibles con lo que valoramos. En este sentido, Asher y William (1987) proponen una serie de preguntas

© Ediciones Pirámide

clave que niños y niñas se hacen de forma implícita ante la presencia de otros niños:

- *¿Es divertido estar con él/ella?*
- *¿Es alguien en quien puedo confiar?*
- *¿Nos influimos mutuamente de una forma que me agrada?*
- *¿Es parecido/parecida a mí?*
- *¿Me ayuda a conseguir mis objetivos?*
- *¿Hace que me sienta bien conmigo mismo/misma?*

En general, los niños y niñas con un comportamiento socialmente competente son valorados positivamente en respuesta a estas preguntas. La competencia socioemocional es, por tanto, el primer y más importante indicador de aceptación: los niños y niñas queridos suelen ser niños y niñas habilidosos socialmente, esto es, colaboradores, amistosos, dispuestos a ayudar, amables y con buen sentido del humor. Suelen tener, además, buenas ideas y capacidad para resolver asertivamente los conflictos. No muestran niveles elevados de conducta agresiva física, verbal ni relacional, pero tampoco se muestran sumisos y conformistas. Respecto a características no conductuales, niños y niñas queridos suelen tener buen rendimiento y mostrar buenas habilidades para los deportes (Asher y McDonald, 2009).

Las razones por las que los niños y niñas suelen aceptar a sus iguales se parecen mucho a las razones que dan para decir por qué consideran amigos a sus amigos. Las referencias a la afinidad («porque nos gustan las mismas cosas»), las referencias a la ayuda y el apoyo, a la amistad, a la amabilidad, ser «buena gente», etc., son todas razones bastante frecuentes.

Niñas y niños con altas puntuaciones en conducta prosocial y cooperativa son típicamente aceptados y reciben más apoyo, invitacionesy respuestas positivas de sus iguales. La prosocialidad (cooperar, compartir materiales, invitar a otros a jugar...) está asociada al despliegue de conductas positivas, habilidades de comunicación, de regulación emocional, conocimiento social y sensibilidad. Estas conductas son agradables para sus compañeros, que los ven como amigables, buenos, amables y considerados.

Cuando además estos niños y niñas se comunican bien con sus iguales (saben cómo empezar una conversación, cuándo empezar a intimar compartiendo sentimientos y opiniones, atienden a los otros evitando los monólogos, preguntan para obtener información de otros...), tienen más posibilidades de hacer y mantener amigos.

Otro elemento importante es la regulación emocional: niñas y niños fáciles de llevar, afables, que ríen y sonríen, con sentido del humor, etc., son más fácilmente aceptados que los niños malhumorados, inestables o melancólicos. Los niños aceptados son capaces de mantener la calma y negociar en situaciones de frustración o conflicto durante los juegos. Los niños que están dispuestos a conocer las ideas y sugerencias de otros son más aceptados que los niños que se centran en sus ideas y deseos y no son capaces de adaptarse a los deseos de los otros.

También la conciencia y la sensibilidad social son variables importantes. Niñas y niños aceptados son conscientes y capaces de aceptar las expectativas implícitas que caracterizan las interacciones sociales, y particularmente importante en las edades que nos ocupan son las interacciones lúdicas. Así, estos niños saben cómo entrar en un grupo usando estrategias diplomáticas. Primero observan, van tomando nota del estado del juego y quizá comenten algo sobre el seguimiento de la actividad. Buscan el hueco natural en la secuencia de juego (el final del juego o de un turno) para pedir, amable y cuidadosamente, permiso para jugar.

Las habilidades de liderazgo también están entre los atributos que hacen a niños y niñas queridos (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

Hay otras características que resultan atractivas a los demás, y que no son propiamente competencia social (Lease, Musgrove y Axelroad, 2002): las habilidades atléticas, el atractivo físico, una buena imagen, disponer de pertenencias también atractivas, etc., son elementos que habría que añadir a la propia competencia personal.

Pero ser querido, o no serlo, no es un asunto ligado exclusivamente a la competencia social individual y al atractivo propio, sino que responde también a procesos grupales, especialmente a lo que llamamos *reputación social, conductual* o *re-*

© Ediciones Pirámide

*putación entre iguales*. La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. Desde esta perspectiva, la reputación es un fenómeno colectivo producto de procesos sociales (Emler, 1990). Se trata, por tanto, de una medida de valoración por parte de los iguales. En el cuadro 9.1 aparece un formato habitual para evaluar la reputación en preescolares y escolares.

Estamos, entonces, ante un modo particularmente útil de evaluar la conducta social, modo que para Rubin, Bukowski y Parker (1998) reúne varias ventajas. En primer lugar, las características que los iguales determinan como importantes serán las que el propio grupo utilizará para la inclusión o la exclusión. Además, la evaluación de iguales incluye necesariamente la perspectiva de muchos observadores, con lo que se minimizan los posibles errores relacionados con características relacionales idiosincrásicas (peleas, rencillas escolares, etc.). Por último, la evaluación de los iguales suele estar basada en un amplio rango de experiencias y situaciones distintas, puesto que los compañeros suelen tener un acceso privilegiado a muchas conductas que no son fácilmente observables para otros informantes, como la familia o el profesorado, lo que ofrecería una evaluación diversa y matizada.

Pero la reputación es algo más que conducta social evaluada por observadores privilegiados. Se trata de un fenómeno grupal, producto de complejos procesos sociales, que se comporta también como un factor socializador en sí mismo, puesto que la percepción que el grupo tiene de cada uno de sus miembros actúa como fuerza socializadora a través de las etiquetas más o menos explícitas con las que cada niño y cada niña es categorizado/a. Es decir, el concepto de reputación incluye un sesgo potencial que deriva de que, una vez establecida la reputación conductual, puede ser difícil de modificar, y, de algún modo, se hace menos dependiente de las conductas reales que los individuos ponen en marcha (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Así, la reputación puede estar impregnada de elementos muy sobresalientes, aunque infrecuentes, o de conductas que fueron frecuentes, pero que en el momento actual no lo son tanto. Además, la evaluación de la reputación de otros está influenciada por diversas características, como el estatus, la edad o la simpatía hacia el otro, y, entre estas características, se encuentra la propia reputación. En línea con lo visto hasta ahora, Guiford-Smith y Brownell (2003) afirman que la reputación sería uno de los factores que contribuye a explicar tanto la adquisición como el mantenimiento del estatus. Las conductas que determinan una u otra reputación se relacionan claramente con la aceptación

CUADRO 9.1

*Ejemplo de evaluación de la reputación conductual*

Imagina que se va a realizar una obra de teatro en tu clase. A ti te ha tocado ser la directora, así que tendrás que repartir los papeles entre tus compañeras y compañeros. Vamos a decirte ahora cuáles son los papeles disponibles, y tú debes decirnos qué personas de tu clase encajan mejor con estos papeles. Puedes nombrar a varias personas por cada papel, y puedes nombrar a una persona para más de un papel. Pero recuerda que eres la directora, así que no debes nombrarte a ti misma.

1. Alguien que gusta a todo el mundo.
2. Alguien muy divertido.
3. Alguien que siempre está enfadado.
4. Etc.

(*Class Play*, adaptado de Masten y Morison, 1985)

© Ediciones Pirámide

y el rechazo, esto es, con el propio estatus; y la reputación, una vez establecida, se convierte en factor de mantenimiento a través del sesgo reputacional. Pensemos en Ana, una niña de seis años. Es una niña que cae muy bien al grupo, simpática, colaboradora. Es muy generosa con sus pertenencias, y siempre se le ocurren buenas ideas para jugar. Suele resolver los conflictos de buenas maneras, y no muestra conductas agresivas. Sin embargo, esta semana ha estado distinta, enfurruñada casi todo el tiempo, no ha querido compartir los colores con su grupo de clase y ha discutido varias veces, incluso con sus mejores amigas. Sin embargo, sus compañeros siguen nombrándola como una de las niñas más simpáticas de la clase, y alguien con quien muchos quieren estar. Si acaso, señalan que esta semana ha estado un poco enfadada, pero piensan que se trata de algo pasajero y que pronto volverá a su normalidad de niña querida.

Pero en un aula hay maneras distintas de ser querido, apreciado o admirado. En apartados anteriores hemos hablado de lo que significa ser preferido, que sería una manera de ser querido por muchos. Y hemos utilizado el término «preferido», aunque habitualmente se emplea el término «popular». Y no hemos empleado este término, popular, porque puede inducir a equívocos. Así, cuando pensamos en niños y niñas «populares» se nos vienen distintas imágenes a la cabeza. Algunas estarán sin duda relacionadas con series y películas americanas, siendo los populares los capitanes del equipo de rugby y las animadoras. Otras veces pensamos en los líderes, y entonces dudamos entre «buenos líderes» y «malos líderes». También la psicología maneja diversos significados para el término «popularidad» que convendría aclarar.

Una de las acepciones de «popular», como señalábamos, procede de la literatura sociométrica. Los populares son niños y niñas a quienes sus compañeros nominan positivamente a menudo y apenas nominan en negativo. Reúnen, pues, las características a las que hemos hecho referencia para hablar de por qué son queridos niñas y niños. Suelen ser prosociales, cooperativos, educados, asertivos, con buenas maneras a la hora de entrar en un grupo y desenvolverse allí, y frecuentemente poseen habilidades de liderazgo positivo (Lease, Kennedy y Axelroad, 2002). En síntesis, son niños y niñas que gustan a sus iguales porque poseen un buen conjunto de habilidades sociales, y son los que en este capítulo hemos llamado preferidos. Por su parte, la sociología maneja otros criterios para describir a los populares, centrando sus características en la prominencia social (Rodkin et al., 2000) y la dominancia (Parkhurst y Hopmeyer, 1998). Son chicos y chicas con un lugar visible y un alto estatus en sus grupos, y que resultan atractivos por su imagen, sus aficiones, sus sofisticadas habilidades interpersonales, etc., pero que también son capaces de usar esas mismas habilidades para manipular a los demás, para excluir a algunos del grupo y para mantener su posición social (Adler y Adler, 1998). Son los populares o populares percibidos. Metodológicamente, los preferidos responderían a la pregunta: «¿Con quién te gusta estar?», mientras que los populares lo harían a: «¿Quién es el más popular de tu clase, el que tiene muchos amigos, alguien con quien todo el mundo quiere estar?».

Aunque las diferencias de perfiles de conducta de unos y otros a las que hemos hecho referencia en el párrafo anterior parecen más claras en la adolescencia, hay evidencias de que también existen en años anteriores (Adler y Adler, 1998).

Otra característica relacionada con la buena posición en el grupo y distinta, aunque cercana, a la popularidad y al ser preferido es la centralidad. La centralidad es un concepto asociado a la vida de los grupos. En este sentido, hace referencia a la posición que ocupa una niña o un niño en su red social amplia: si está en el centro de las relaciones (es percibido por muchos de sus compañeros y compañeras formando parte de un grupo), ocupa una posición periférica (es nombrado pocas veces como parte de un grupo) o se encuentra aislado (no se percibe como parte de ningún grupo, o se nombra explícitamente como alguien aislado).

Las conductas ligadas a la centralidad son diferentes para niñas y niños (Guifford-Smith y Brownell, 2003). Para los niños, una alta centralidad en su red social se relaciona con la habilidad atlética, cierto nivel de agresión y de conducta desafiante y lo que hemos denominado popularidad

© Ediciones Pirámide

percibida. La competencia académica sólo se relaciona para los niños con la centralidad si va acompañada de habilidad atlética. Las niñas centrales en su red social son también altas en popularidad percibida, pero en ellas tienen más importancia la competencia escolar y unas potentes habilidades de liderazgo. Las chicas con alta centralidad pueden ser más agresivas relacionalmente que sus compañeras. Así, se ha encontrado que estas chicas centrales tienden a utilizar el cotilleo, el ostracismo o formar coaliciones que excluyen a otros de la red, usando estas estrategias como vías para proteger su propio estatus, o incluso para afianzar los vínculos dentro de sus pandillas.

Nos quedaría, para obtener una imagen completa de los niños y niñas preferidos, populares o centrales, hacer referencia a otras características relacionadas, de un modo u otro, con el poder dentro del grupo. Se trataría, por una parte, de la *dominancia social,* definida por Hawley (1999) como la habilidad para controlar los recursos en un grupo; también nos encontramos con lo que Lease, Musgrove y Axelroad (2002) definen como prerrogativas de estatus, es decir, atributos ligados a una posición social alta en el grupo. Estas prerrogativas incluirían la *influencia* (el grado en que otros escuchan y siguen a una persona), la *admiración* (otros en el grupo admiran a esta persona y les gustaría parecerse a ella), el *liderazgo* (o capacidad para gestionar el grupo y su funcionamiento) y el *control social* (capacidad para tomar las decisiones grupales).

Para Hawley (1999) la habilidad para controlar el grupo puede seguir estrategias distintas; fundamentalmente, estrategias coercitivas (por ejemplo, presionar a los demás para lograr algo) o estrategias prosociales (hacer algo a cambio). Curiosamente, esta autora también encontraba que los niños y niñas con lo que ella denominaba *control biestratégico,* esto es, que son capaces de utilizar ambos tipos de estrategias, pueden ser niños y niñas con alto estatus en sus grupos.

**REFLEXIONA**

Intenta establecer los distintos perfiles de niños y niñas queridos, preferidos, populares y centrales. ¿Cuáles serían las principales diferencias y semejanzas entre ellos?

**RECUERDA**

Hay modos muy diversos de tener una buena posición en un grupo, y tener una buena posición no siempre implica características netamente positivas. La mayoría de los niños y las niñas son queridos por sus compañeros; unos pocos son preferidos, y muestran un perfil de conductas competentes y positivas; otros pueden ser populares o pueden ser centrales en las relaciones del grupo, mostrando un perfil menos claro, con conductas competentes socialmente, pero también hábiles en usar ciertos tipos de agresión o ciertos tipos de estrategias manipulativas para mantener su estatus.

Para aumentar la complejidad, existe un claro solapamiento entre estos distintos perfiles, es decir, con frecuencia encontramos a niños que son simultáneamente preferidos y populares, a niñas preferidas y centrales, etc.

© Ediciones Pirámide

### Cuando las cosas no marchan: no ser querido por el grupo

*La niña tenía la cara oscura y los ojos como endrinas. La niña llevaba el cabello partido en dos mechones, trenzados a cada lado de la cara. Todos los días iba a la escuela, con su cuaderno lleno de letras y la manzana brillante de la merienda. Pero las niñas de la escuela le decían: «Niña fea»; y no le daban la mano, ni se querían poner a su lado, ni en la rueda, ni en la comba: «Tú vete, niña fea». La niña fea se comía su manzana, mirándolas desde lejos, desde las acacias, junto a los rosales silvestres, las abejas de oro, las hormigas malignas y la tierra caliente de sol. Allí nadie le decía: «Vete».*

Este comienzo del cuento *La niña fea,* de Ana M.ª Matute, perteneciente al libro de cuentos *Los niños tontos* transmite de forma muy vívida la vivencia de sufrimiento y soledad que experimentan los niños y niñas en situación de rechazo.

Si bien, como señalábamos en el apartado anterior, una gran parte de los niños y las niñas son queridos por sus iguales, un porcentaje también importante de ellos no disfruta de esta experiencia. ¿Qué es lo que hace que determinados niños y niñas no sean queridos por sus iguales?, ¿cuán estable es esa posición una vez que los niños y niñas se sitúan en ella?, ¿qué consecuencias tiene? Éstas son las preguntas a las que intentaremos responder en este apartado.

De la misma manera que la experiencia de ser querido no es homogénea (distinguíamos en el apartado anterior entre preferidos y promedios), la experiencia de no ser querido tampoco lo es. No ser querido es, además, una experiencia compleja porque puede estar relacionada tanto con presencia de rechazo como con ausencia de aceptación por parte de los iguales. Los tipos rechazado, controvertido e ignorado se caracterizan por una o ambas de estas situaciones y suman en torno al 30 por 100 de niños y niñas en cada aula. Vamos a ver a continuación qué caracteriza a cada una de estas formas de no ser querido y qué necesidades y posibilidades de intervención hay para cada una de ellas.

### Niños y niñas rechazados por sus iguales

Como recordaremos, los niños y las niñas en situación de rechazo se caracterizan por obtener puntuaciones altas de rechazo y bajas de aceptación en los tests sociométricos. De los tres perfiles de no queridos que describiremos parece claro que éste es el que presenta mayor riesgo. Los motivos: su mayor estabilidad en el tiempo (más del 50 por 100 de mantenimiento en períodos de dos años) y entre contextos (es bastante probable que un niño que es rechazado en un grupo lo sea en distintos grupos), la tendencia al agravamiento de la conducta y sus mayores repercusiones socioemocionales.

Como hacíamos con las niñas y los niños queridos, debemos atender en primer lugar al comportamiento social para explicar los sentimientos negativos del grupo. Habitualmente, determinados niños y niñas son rechazados por sus iguales porque su conducta irrita y molesta a los otros. No es divertido jugar con quien molesta, interrumpe y es intrusivo en los juegos, no comparte, no sigue las reglas o pierde el control cuando las cosas no van como él quiere. No existe un único patrón conductual. Bierman (2004), a quien seguiremos en el desarrollo de este apartado, identifica cuatro patrones de conductas problemáticas ligadas al rechazo:

- Baja conducta prosocial.
- Alta conducta agresiva y disruptiva.
- Alta conducta inmadura y falta de atención.
- Alta ansiedad social y conducta de evitación.

Muchos niños rechazados tienen problemas relacionados con uno de estos cuatro patrones, pero algunos pueden tener problemas con varios de ellos. Entre los más pequeños, la conducta agresiva, disruptiva, falta de atención y conducta inmadura puede aparecer como un patrón único ligado al rechazo, puesto que la agresividad que se manifiesta en estos años estaría muy relacionada con la incapacidad para inhibir los impulsos y hacer frente a las situaciones de frustración. Dicho esto, no nos extrañará que niños y niñas preescolares con déficit de atención con hiperactividad estén en situación de alto riesgo de rechazo, puesto que es-

© Ediciones Pirámide

tos niños y niñas suelen caracterizarse por su dificultad para interiorizar las reglas, inhibir su conducta reactiva, retrasar la gratificación y, en definitiva, controlar su conducta. Estas características les crea dificultades no sólo en lo académico, también con los iguales, sobre todo en interacciones complejas o que requieren reciprocidad, por lo que frecuentemente son rechazados por sus iguales.

La existencia de diversos patrones conductuales ligados al rechazo hace que puedan identificarse distintos subtipos:

— *Rechazados agresivos:* En torno a un 30 por 100 de rechazados, casi todos varones, se caracterizan por altos niveles de conducta agresiva, disruptiva y molesta. Puesto que no todos los niños y niñas que muestran conducta agresiva son rechazados, algunos autores se han preguntado qué caracteriza a la agresión de los niños y niñas rechazados por sus iguales. Parece que el tipo de agresividad que estos niños muestran habitualmente es lo que se denomina «agresividad inefectiva», esto es, emocional, reactiva o incontrolada, como cuando un niño «explota» porque ha perdido en un juego; generalmente es física y va acompañada de disrupción: ésta es la agresividad que suele da lugar al rechazo y, en ocasiones, a la victimización. Sin embargo, los niños y niñas que tienen control sobre su conducta agresiva y usan la agresión de forma «planificada», como forma de ganar dominio sobre otros y controlar y dirigir al grupo, son frecuentemente tolerados y, en algunas ocasiones, reforzados por sus iguales. Estos niños crean dificultades en clase y requieren atención en las intervenciones, pero no suelen tener problemas para hacer amigos y ganarse la aceptación de sus iguales (Bierman, 2004).

— *Rechazados aislados:* En torno al 30 por 100 de los niños y niñas rechazados se caracterizan por el patrón de alta ansiedad y conducta de evitación al que se hace referencia más arriba. Esto significa que las conductas no tienen que ser hostiles para molestar a los iguales. Las conductas que muestran ansiedad e inmadurez también dificultan las interacciones y crean situaciones desagradables. Los niños con alta ansiedad social pueden moverse ansiosos alrededor de otros, permaneciendo mucho tiempo desocupados, sin ser capaces de integrarse o actuando de forma inoportuna. Suelen ser niños y niñas que preocupan a los adultos porque son excluidos y/o molestados por sus compañeros.

— *Rechazados no agresivos-no aislados:* Se identifica otro último subgrupo (en torno al 40 por 100 de los rechazados) que no se caracteriza por patrones de conducta agresiva o aislada y cuyo rechazo parece mucho más inestable en el tiempo. De este grupo conocemos las características que no presenta, pero no parece fácil identificar qué lo caracteriza. Estos niños y niñas pueden ser similares a los medios en competencia social, conducta agresiva y conducta retraída, por lo que el rechazo no parece estar relacionado con características específicas que se puedan identificar de forma estable. Son niños y niñas que gustan menos que los demás por aspectos diversos, como características atípicas o inusuales (algún tipo de minusvalía, obesidad, falta de atractivo físico, etc.), o simplemente porque no encajan en el grupo (por ejemplo, falta de afinidad con los intereses del grupo, que lo hace parecer aburridos o distantes, a pesar de mostrar conductas sociales funcionales en otros contextos de relación).

El porcentaje de rechazados aislados y el de no agresivos-no aislados aumenta a medida que nos acercamos a la adolescencia, a la vez que el porcentaje de rechazados agresivos disminuye.

Las consecuencias del rechazo están muy ligadas al componente emocional y subjetivo del rechazo, por lo que es importante que nos detengamos un momento para incorporar a la experiencia de ser rechazado y comportarse de forma que provoca rechazo la de *sentirse rechazado*. Tanto los re-

© Ediciones Pirámide

chazados agresivos como los rechazados aislados se caracterizan por manifestar sentimientos de estrés, soledad e insatisfacción social. Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado mayor sufrimiento en los rechazados aislados, a pesar de mostrar patrones de conducta menos conflictivos que los rechazados agresivos. La explicación podemos encontrarla en la autoconciencia de unos y otros. Cillessen (2008) plantea que los rechazados aislados pueden caracterizarse por lo que se denomina «realismo depresivo», esto es, una excesiva conciencia de su situación de no queridos que les hace especialmente vulnerables al rechazo y que los pone, incluso, en riesgo de sufrir victimización por parte de sus iguales. Los rechazados agresivos, sin embargo, muestran una menor conciencia de su situación y una mayor tendencia a responsabilizar a los otros haciendo atribuciones hostiles de sus intenciones respecto a ellos. Aquí encontramos un motivo para distribuir equitativamente nuestra atención y preocupación como educadores entre rechazados agresivos y aislados y ocuparnos por ofrecer intervenciones ajustadas a cada situación: las intervenciones con rechazados agresivos suelen mostrar peores resultados, mientras que las intervenciones con los rechazados aislados suelen ser más efectivas a pesar del mayor sufrimiento personal que acompaña a estas situaciones. La vivencia de rechazo es un aspecto tan central y con tantas repercusiones, que algunos autores proponen que habría que atender a los sentimientos de rechazo aun en ausencia de rechazo real. Leary, Koch y Hechenbleikner (2001) señalan que podemos sentirnos tristes y ansiosos sólo con la posibilidad de pensar e imaginarnos en una situación de rechazo por parte de otros.

Aunque los patrones de conducta agresiva y aislada que hemos caracterizado aparezcan en la literatura consistentemente conectados al rechazo (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993), no podemos reducir la explicación de las situaciones de rechazo a la conducta mostrada por los niños y niñas. Muchos autores advierten que estas conductas también pueden ser manifestaciones del rechazo recibido. Cillessen (2008) distingue, así, entre *ser rechazado* (como indicador sociométrico) y *recibir rechazo,* para resaltar el papel del grupo en las situaciones de rechazo. En este sentido, Coie (1990) propone un modelo para explicar la estabilidad en el rechazo basado en el papel de las reputaciones grupales a las que aludíamos en el apartado anterior. Coie argumenta que, tras un primer momento de adquisición del estatus en el que el grupo es objetivo y juzga a cada niño en función de su comportamiento, viene otra fase en la que el grupo deja de ser objetivo, puesto que «ha colocado» a cada cual su etiqueta en la fase anterior. Ahora ya no es tan importante la conducta real y actual de cada niño: la evaluación del grupo estará sesgada en función de esa etiqueta. En esta fase de consolidación del estatus el grupo tiene un papel fundamental a través del mantenimiento de la reputación social. Es el proceso que antes describíamos como establecimiento de la reputación social o entre iguales. Para describirlo en términos reales, pensemos en Álvaro, un niño de seis años. Tiene dificultades para autorregular su conducta, y muy poca tolerancia a la frustración. Esto hace que pelee a menudo con niñas y niños de su clase, y que entre en conflicto con facilidad. Ahora sus compañeros dicen de él que «es un bruto», que «no se puede hacer nada con él» y que «no les gusta». La reputación, basada en la conducta de Álvaro, ya está establecida y, a partir de aquí, esta etiqueta será más importante que las conductas concretas que Álvaro pueda poner en marcha. Si esta semana se ha portado bien y no se ha peleado con nadie, seguirá siendo «el bruto», y en cuanto vuelva a agredir, se reafirmará su reputación, olvidando todo el mundo, si es que lo han percibido, que no ha sido agresivo por unos días. Cómo lo evalúan los demás y cómo él evalúa su mundo social depende ahora, en gran medida, de ser «el bruto».

Ahora estamos en situación de interpretar la conducta de los rechazados agresivos y rechazados aislados desde otra perspectiva: la del *rechazo recibido*. Asher, Rose y Gabriel (2001) hacen una clasificación del rechazo ejercido por el grupo e incluyen, entre otros, los siguientes tipos: excluir de las interacciones, denegar el acceso, agredir, dominar, desaprobar moralmente, implicar a terceros para desacreditar al rechazado o para apoyar la agresión de otros hacia él.

© Ediciones Pirámide

Una vez que eres rechazado y empiezas a recibir conductas como las que acabamos de exponer, existen dos reacciones posibles: la primera, te comportas de forma más agresiva para defenderte o conseguir la atención de los otros. Entonces, eres tratado con hostilidad, por lo que tiendes a hacer atribuciones hostiles y tu frustración hace que pierdas los papeles fácilmente. Tu comportamiento molesta al grupo, que confirma tu reputación «merecida» y reacciona con mayor hostilidad. La otra posibilidad es que, ante el rechazo del grupo, reacciones aislándote de él, manteniéndote al margen, inhibiéndote, con lo que las oportunidades de interacción con los demás disminuyen y el grupo termina justificando su rechazo haciendo referencia al autoaislamiento: *«Se aísla él solo», «Nunca habla ni va con nadie», «Le preguntamos y ni contesta».* Es importante señalar que no sólo el grupo contribuye a la consolidación del rechazo en las aulas. También los maestros y maestras pueden contribuir a crear y mantener reputaciones negativas a través de las correcciones que realizan de las conductas de los niños y niñas, por ejemplo, haciendo afirmaciones generales como *«Martín, cómo no, siempre molestando»,* centrando su atención únicamente en los comportamientos negativos de estos niños o no corrigiendo las reputaciones negativas que otros niños y niñas verbalicen hacia ellos.

El rechazo puede verse entonces como un *ciclo o una espiral* en la que determinados problemas conductuales o emocionales provocan dificultades en las interacciones que derivan en el rechazo por parte del grupo. Este rechazo se convierte, a través de las reputaciones y conductas del grupo hacia el rechazado, en una fuerza activa de socialización que contribuye directamente a la ansiedad, depresión y enfado y que produce frecuentemente conductas de contraagresión o de escape por parte del niño rechazado (Bierman, 2004). En la figura 9.1 mostramos este ciclo de rechazo.

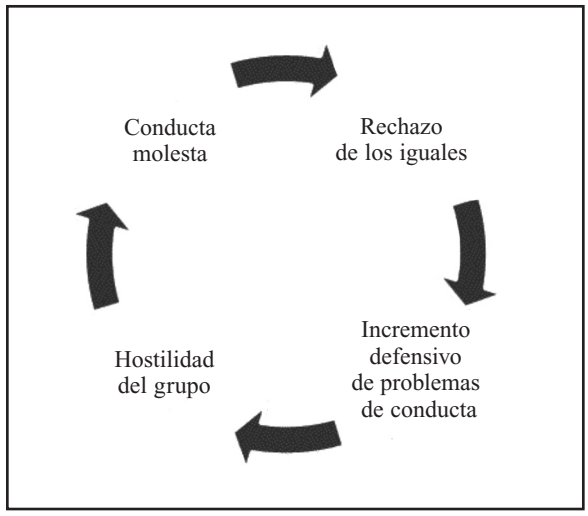



Figura 9.1.—El ciclo de rechazo.

En ausencia de intervención, el ciclo de rechazo puede llegar a derivar, en el caso de los rechazados agresivos, en problemas de externalización de conducta durante la juventud y la adultez, como la implicación en actividades antisociales con otros iguales de similares características. Los rechazados aislados, por su parte, están expuestos a situaciones de rechazo y aislamiento activo por parte de sus iguales y pueden convertirse en víctimas de acoso escolar. Durante la juventud y la adultez pueden desarrollar problemas de salud mental como depresión, baja autoestima o ansiedad.

**REFLEXIONA**

Imagina que una compañera que está haciendo unas prácticas en un centro escolar te comenta lo siguiente: *«Hemos hecho un sociograma en la clase y hay un niño con el que casi nadie quiere ir y desde luego que se gana el rechazo del grupo porque no para de molestar y el tutor tiene que estar constantemente llamándole la atención».* ¿Podrías darle a esta compañera una respuesta que le ayude a incorporar otras causas a la explicación del rechazo?

© Ediciones Pirámide

### Niños y niñas controvertidos

En algunas ocasiones el rechazo no va acompañado de baja aceptación. Los niños y niñas con alto rechazo pero que reciben un número medio o incluso alto de aceptaciones son, en general, niños y niñas que no gustan por su conducta agresiva, disruptiva o molesta, pero que tienen habilidades sociales suficientes como para saber hacer algunas amistades. Las aceptaciones que reciben suelen referirse a la sociabilidad (ser divertidos, por ejemplo) y a la conducta prosocial (ayudar, defender, etcétera). Estos niños suelen puntuar alto en conducta agresiva y tienen puntuaciones medias en sociabilidad, a diferencia de los niños y niñas rechazados. Los niños y niñas promedio con un número medio-alto de rechazos y varias aceptaciones también pueden acercarse a este perfil conductual.

Los niños y niñas controvertidos muestran menos sentimientos de insatisfacción y soledad que los rechazados. Parece que el impacto del rechazo se atenúa ante la presencia de la aceptación. Algunas de estas nominaciones positivas pueden ser recíprocas. Como comentaremos cuando hablemos de las relaciones de amistad, parece que la existencia de algunas relaciones positivas puede actuar como protector frente a las consecuencias del rechazo. Éste es el motivo por el que algunos autores proponen activar pautas de prevención e intervención en situaciones de rechazo orientadas al desarrollo de amistades (Schneider, 2008).

Esta posición sociométrica es bastante inestable, pues suele evolucionar hacia el rechazo (pérdida de aceptaciones) o hacia el tipo promedio (disminución de los rechazos).

Todas las características que hemos comentado hacen de éste un perfil de menor riesgo que el del tipo rechazado, aunque no podemos olvidar que las altas puntuaciones de rechazo y la conducta agresiva los sitúan cerca de los rechazados agresivos. Existe también el riesgo de que actúen como líderes de grupos antisociales.

### Niños y niñas ignorados

El último perfil de no queridos, niños y niñas con baja aceptación, son niños «invisibles» para sus iguales, tanto en términos de aceptación como de rechazo, esto es, ignorados. Podríamos incluir también en este perfil a niños que, recibiendo un número medio de rechazo, no reciben nominaciones positivas. La posición social de estos niños y niñas se caracteriza por no disfrutar de relaciones de aceptación positivas y mutuas. Las dos conductas que habitualmente se encuentran asociadas a este perfil son baja sociabilidad y baja conducta agresiva (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Sin embargo, este perfil es mucho más inestable en el tiempo y entre contextos que el de rechazo. Algunos niños y niñas son identificados como ignorados cuando llevan poco tiempo en un grupo, evolucionando hacia una posición de aceptación media en un período de varios meses. En un estudio ya clásico, Coie y Kupersmidt (1983) evaluaron la diferente integración de niños ignorados y rechazados en grupos de niños familiares y no familiares. Encontraron que los ignorados eran ignorados, esto es, no recibían atención cuando participaban en grupos de juego con niños y niñas familiares, pero mejoraban su estatus convirtiéndose en promedios cuando no conocían a nadie en los grupos de juego. Sin embargo, los rechazados eran identificados como rechazados a las pocas sesiones de juego en grupos familiares y no familiares. Este resultado muestra que los niños y niñas ignorados en un grupo no son necesariamente incompetentes socialmente. Mostrarse tímidos o poco sociables puede ser un efecto de la interacción particular con ese grupo, de manera que pueden disfrutar de relaciones satisfactorias de amistad en otros grupos dentro o fuera del centro escolar. Que la situación de estos niños y niñas es bastante menos problemática se refleja en el hecho de que apenas muestran sentimientos de insatisfacción social y soledad. Puesto que no parece haber sufrimiento en estos casos, es posible también que el bajo contacto con los iguales forme parte de una opción personal.

Las intervenciones que estos niños y niñas necesitan son breves, puntuales y dirigidas al contexto social para maximizar las oportunidades de interacción con otros iguales socialmente habilidosos, y prevenir así que la falta de contacto con los iguales derive en rechazo por aislamiento. Puesto que su situación es menos compleja que la de los rechazados, las intervenciones suelen ser más efectivas.

© Ediciones Pirámide

**RECUERDA**

Podemos identificar perfiles de no queridos relacionados con el alto rechazo y/o la baja aceptación. La combinación de estas situaciones da lugar a los tres tipos de perfiles de no queridos: rechazados, controvertidos e ignorados. Entre los niños rechazados podemos identificar rechazados agresivos, aislados y no agresivos-no aislados. Los rechazados tienen, en general, peor pronóstico que controvertidos e ignorados, tanto por su estabilidad como por el empeoramiento de la conducta y la fragilidad emocional. El perfil más resistente a la intervención es el de los rechazados agresivos. Controvertidos e ignorados presentan perfiles más inestables. Los controvertidos parecen tener una posición y una conducta cercana a la de los rechazados, con algunas relaciones positivas que pueden compensar los efectos negativos del rechazo. Parece, finalmente, que los niños y niñas no queridos en situación de menor riesgo son los que reciben baja aceptación, pero no reciben rechazo. La mayoría de ellos no parece tener importantes problemas de retraimiento, su situación es bastante más inestable en el tiempo y entre contextos y, finalmente, no muestran niveles significativos de sentimientos de soledad o insatisfacción vital. Aun mostrando diverso nivel y tipo de riesgo, todas estas situaciones reflejan necesidades de intervención específicas. La existencia de estas distintas formas de no ser querido y de distintos subtipos de rechazo refleja la complejidad del fenómeno y la necesidad de ajustar la intervención en el aula a las necesidades de cada uno de ellos.

### 3.2. Cuando las relaciones hacen daño: el acoso escolar

Existe una preocupación social importante hacia este fenómeno particular de la violencia en el entorno escolar: *el maltrato entre iguales, acoso escolar* o *bullying,* afortunadamente no muy frecuente (afecta al 5-8 por 100 de los escolares), aunque grave por las consecuencias que produce. El acoso escolar es un tipo de violencia escolar, pero no el único. Existen también episodios de violencia esporádica entre iguales, violencia de los docentes al alumnado y del alumnado a los docentes (Del Rey y Ortega, 2007). Le dedicaremos al acoso escolar una atención especial en este capítulo porque es un fenómeno que ha sido frecuentemente ignorado y necesita ser visibilizado, aunque es importante señalar también que la alarma social de los últimos años en torno al aumento del fenómeno y su elevada incidencia no está justificada.

Mora-Merchán (2001) define el acoso entre iguales como «la agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuentemente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No serían maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos escolares de la misma fuerza o estatus social participan».

A partir de la definición de acoso, podemos concluir que existen tres requisitos para considerar una situación de violencia escolar como acoso entre iguales. Éstos son: *intencionalidad, persistencia en el tiempo* y *abuso de poder*. No es un requisito, sin embargo, que las agresiones sean graves, físicas o ni siquiera directas.

Los acosadores suelen ser impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración y dificultad para cumplir las normas. Suelen

© Ediciones Pirámide

tener malas relaciones con los adultos y bajo rendimiento. Muestran dificultad para la autocrítica y suelen estar de acuerdo con creencias que justifican la violencia y la intolerancia. Tienen dificultades para empatizar con los otros y su razonamiento moral suele estar menos desarrollado (razonamiento que se apoya, por ejemplo, en la necesidad de venganza).

En cuanto al alumnado en situación de victimización, las víctimas suelen estar fuertemente aisladas, suelen ser rechazados y no tener amigos. Es importante señalar que cualquier niño o niña es susceptible de convertirse en víctima. No debemos olvidar este hecho, pues es muy frecuente que tanto el acosador como las personas que le rodean, justifiquen de alguna manera el acoso, responsabilizando a la víctima, aumentando el sentimiento de culpabilidad de ésta y justificando al acosador. Mantener esta creencia es muy perjudicial, pues tiende a inhibir la solidaridad con las víctimas (Díaz Aguado, 2005).

Aun cuando muchas situaciones de acoso escolar se refieren a conductas que analizadas de forma aislada podrían considerarse menos graves, la continuidad en el tiempo y la diferencia de poder conllevan una serie de consecuencias:

— Para la víctima: estrés, ansiedad, miedo, tristeza, depresión, baja autoestima. Fobia escolar.
— Para el agresor: conciencia de clandestinidad e impunidad que puede proporcionarle prestigio social y que le anima a seguir abusando de los demás.
— Vinculación patológica víctima-agresor amparada en el secreto, la vergüenza y el miedo de la víctima, la impunidad del agresor y la pasividad de los espectadores.
— Para el grupo: fundamentalmente por el daño social y moral que supone para el grupo sostener y apoyar de alguna manera situaciones de exclusión y acoso hacia alguno de sus miembros.
— Para la institución: las situaciones de acoso mantenidas en el tiempo dañan profundamente a la institución escolar, pues ponen de manifiesto su dificultad para proteger y cuidar a niños y niñas, generando desconfianza hacia la misma por parte de la comunidad.

Ortega (1998) identifica dos leyes o principios que mantienen las situaciones de maltrato entre iguales: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. La primera hace referencia a la tendencia a callar e ignorar el acoso del que se es espectador, no delatando a los agresores y siguiendo así la falsa norma de callar y no ser un «chivato». Esta ley del silencio es compartida por todos los tipos de maltrato y es una de las principales causas de su mantenimiento. El silencio de los que observan sin hacer nada apoya y refuerza al acosador y añade al sufrimiento de la víctima la ausencia de apoyo por parte del grupo.

La ley del dominio-sumisión tiene su origen en los procesos de dominancia y poder tan frecuentes en los grupos de iguales y a los que ya hemos hecho referencia. Es una relación de prepotencia en la que alguien domina y otro se somete, alguien controla y otro es controlado. Cuando esta dinámica social da lugar a abuso de poder aparece en poco tiempo el acoso.

Actualmente se entiende que el fenómeno del maltrato entre iguales es un fenómeno grupal que implica y afecta a todos y no únicamente a los directamente implicados. Desde este punto de vista, los otros iguales, a los que se ha venido a llamar «espectadores», forman parte fundamental del fenómeno del maltrato por el apoyo social más o menos directo que aportan a los maltratadores o a las víctimas. En función de su participación en el problema, podemos distinguir los siguientes tipos de espectadores:

— Reforzadores y ayudantes. Los que apoyan, ayudan y animan a los intimidadores. Contribuyen a mantener la situación puesto que proporcionan reputación a los intimidadores, generando una dinámica que encierra a víctimas y agresores en sus respectivos papeles.
— Defensores. Los que detienen los episodios y consuelan a la víctima.

© Ediciones Pirámide

— Ajenos. Los que permanecen fuera del problema de forma voluntaria o no.

Desde el punto de vista de la intervención, la concepción del maltrato como fenómeno grupal tiene importantes implicaciones, dada la potencialidad de los otros iguales como vehículo para el cambio. Desde el punto de vista de la prevención, se trataría de fomentar valores de orientación hacia el otro que favorezcan el apoyo a los iguales en situaciones de necesidad y ayuden a desterrar la ley del silencio y la concepción de cobarde y chivato para aquellos que reclaman la ayuda de los adultos en situaciones amenazantes (Díaz Aguado, 2005).

Una vez que surge el acoso escolar, requiere una respuesta coordinada de toda la comunidad educativa que permita desactivar eficazmente la relación de dominio-sumisión entre acosador y víctima. Esta respuesta debe incluir los siguientes elementos:

— Tolerancia cero a las situaciones de acoso, aunque se refieran a conductas leves. Tolerancia cero conlleva también desterrar la ley del silencio.
— Protocolos válidos y ágiles adaptados que permitan identificar y tratar el problema en cada centro escolar.
— Protección inmediata de la víctima.
— Establecimiento inmediato de consecuencias para que la agresión no quede impune.
— Rehabilitación de víctima y agresor.
— Implicación del resto de compañeros y compañeras en la erradicación de la agresión y en la inserción en los grupos y reorganización de la red social de víctima y agresor.

En la actualidad se está desarrollando también un importante trabajo en torno a la elaboración del protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying, para dar respuesta a situaciones en las que los menores puedan verse expuestos a través de tecnologías como Internet o telefonía móvil a actuaciones lesivas intencionales o fruto de la falta de competencia (Del Rey et al., 2011).

Existen variados recursos a disposición de los profesionales de la educación para la prevención e intervención en casos de acoso escolar. Destacamos, entre ellos, *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla* (Ortega y cols., 1998). Muchos de estos recursos están disponibles en las páginas web de los Observatorios de la Convivencia, tanto a nivel estatal como autonómico.

**RECUERDA**

El acoso escolar es un tipo de violencia caracterizada por su intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder. En ella están implicados agresores, víctimas y espectadores. La «ley» del silencio y la de dominio-sumisión contribuyen a la aparición y mantenimiento de esta violencia. Una vez que ocurre, requiere una intervención rápida que erradique la situación de maltrato.

### 3.3. Una relación especial: la amistad

En páginas anteriores describíamos la construcción del grupo y advertíamos que lo allí contado y la amistad no eran procesos separables en la dinámica de la vida social, sino sólo en la relativa rigidez de un manual por apartados. Es en esos grupos y relaciones que antes mencionábamos donde se establecen las relaciones de amistad, y mucho de lo que allí contábamos se refiere principalmente a lo que ocurre dentro de esas relaciones.

Las amistades surgen, por tanto, de la cercanía, la familiaridad y la similitud, como los grupos, y se afianzan también por procesos de sincronía social. Pero, como bien sabemos, no todos los miembros de un grupo se consideran amigos, porque ésta es una

© Ediciones Pirámide

relación muy especial. Schneider (2010) destaca que la amistad complementa otras fuentes de socialización (familia, grupo de iguales...), es una fuente fundamental de apoyo ante el estrés, hace que se mejoren los procesos de aprendizaje (aquello del viejo programa infantil, *solo no puedes, con amigos sí,* parece tener una importante base empírica: niños y niñas aprenden más y mejor con sus amigos), prepara para otras relaciones de intimidad en la vida adulta, sirve de baremo de las propias habilidades sociales (un baremo con las ventajas de ofrecer profunda confianza y un marco donde mejorar estas habilidades, si son deficitarias) y abre la puerta a otras amistades. Pero este autor enfatiza que quizá la característica fundamental de la amistad es que es una fuente de alegría de la que toda niña y todo niño debería poder disfrutar. Atendamos, entonces, en las próximas páginas a una descripción más pormenorizada de esta relación especial.

### 3.3.1. *Definición, funciones y calidad de la amistad*

Rubin, Bukowski y Parker (2006) describen la amistad como una relación subjetiva y, por propia naturaleza, diádica y recíproca. Se trata de una relación elegida libremente, igualitaria, en la que hay implicados más aspectos afectivos que instrumentales. Además, niñas y niños perciben la relación con cada amistad como única y no intercambiable.

Habitualmente, los amigos comparten una historia conjunta (así desde muy pronto niñas y niños dicen *«somos amigos desde pequeños» o «desde siempre»,* aunque eso lo manifieste alguien de Infantil 5 años, refiriéndose a una relación que dura desde Infantil 4 años), se sienten mutuamente comprometidos (juegan juntos, se prestan cosas, atienden las necesidades del otro) y se encuentran a gusto siendo identificados por el resto del grupo como *amigos*. Como señalan Bukowski, Motzoi y Meyer (2009), casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas de las que se derivan múltiples beneficios.

Para Guifford-Smith y Brownell (2003) la amistad cumple varias funciones cruciales: provee de compañía, promueve el desarrollo de habilidades interpersonales, alienta la sensibilidad a los pensamientos y deseos de otros, y la preocupación por su bienestar; es una fuente de validación del autoconcepto y de promoción de la autoestima, así como de sentimientos personales de bienestar y de prevención de la soledad. Además, las relaciones de amistad estimulan las habilidades de aprendizaje y ayudan a establecer una cultura normativa que conforma la conducta. También señalan estos autores que la amistad es distinta de cualquier otra relación. El «espejo social» que proporcionan los amigos es diferente del que ofrecen los adultos. También sirve como importante fuente de seguridad fuera de la familia, aunque no sustituye al apego con progenitores. Los amigos amortiguan de una manera única el estrés, incluyendo el estrés familiar. No resulta sorprendente que los niños sin amigos presenten más sentimientos de soledad y depresión, apareciendo además otras formas de conducta desadaptada. La amistad también es distinta de otras relaciones diádicas con los iguales. Newcomb y Bagwell (1995) concluyen que los amigos ponen en marcha con más frecuencia interacciones positivas, incluyendo charlas, cooperación y afecto positivo, presumiblemente como consecuencia de su mayor proximidad, interés mutuo y el carácter exclusivo de su afiliación. Así, los amigos son más parecidos conductualmente entre sí, más igualitarios y ponen en marcha menos estrategias de dominación sobre el otro, además de ser más leales. Y, aunque surgen conflictos con más frecuencia que en otras relaciones, éstos se resuelven de manera más satisfactoria, rápida y amigablemente. Los amigos son más sensibles a las mutuas necesidades que los no amigos, cooperan en mayor medida y sus interacciones son más coordinadas.

Parece que la amistad desempeña un papel importante en la protección ante la victimización y el rechazo, y ofrece una posibilidad de intervención interesante a este respecto. Como afirma Schneider, es más fácil procurar un amigo o una amiga a un

© Ediciones Pirámide

niño con problemas que pretender que cambie su reputación grupal completa.

Pero la amistad también tiene un «lado oscuro» que está interesando cada vez más a la investigación evolutiva: la conflictividad, la coerción, los celos y la traición también pueden formar parte de esta relación (Bukowski y Sippola, 1996). Además, se pueden elegir amistades poco adecuadas que amplifiquen características negativas, como ocurre en ocasiones con niñas y niños agresivos o rechazados.

Una idea importante y que emerge con fuerza en el modo de entender la amistad actualmente es la idea de calidad de la amistad: ni todas las amistades son iguales, ni ofrecen lo mismo; ni siquiera, como decíamos, podemos afirmar que todas las amistades son buenas. Se trataría, entonces, de estudiar qué recursos y beneficios particulares ofrece una amistad determinada, así como la calidad afectiva de la amistad.

Las dimensiones que nos interesan, a este respecto, son muchas (apoyo, intimidad, interdependencia, calidez, validación, cuidado, compañía, resolución de conflicto, compromiso...). Y las correlaciones entre diferentes dimensiones altas, lo que sugiere que, en realidad, estamos hablando de una única dimensión que va de alta a baja positividad (Berndt, 2002). Este mismo autor señala que, por otra parte, las características negativas se dan en las mejores amistades (rivalidad, dominancia...), y que también parece existir una dimensión negativa única, y es relativamente independiente de la dimensión positiva. Por tanto, hay amistades que nos proporcionan, sobre todo, beneficios, otras que nos estresan, y algunas que consiguen beneficiarnos y estresarnos simultáneamente.

Como señalábamos en el apartado de aparición de los grupos, las diferencias de género entre las amistades de niños y niñas son importantes y coinciden con las ya descritas. Otro resultado interesante es que, siendo los amigos habitualmente del propio género, niños y niñas, y especialmente adolescentes, parecen atribuir funciones y características distintas a las amistades del propio sexo y a las del otro sexo.

### 3.3.2. *Evolución de la amistad*

Hay diferencias claras en la amistad a lo largo de la infancia. Niños y niñas comienzan a usar la distinción entre amigos y no amigos desde edades muy tempranas. Así, en la primera infancia y en preescolares, un amigo es, simplemente, alguien con quien juegas. Según Guifford-Smith y Brownell (2003), en estos años preescolares aparecen juegos coordinados en el seno de relaciones positivas en pequeños grupos o díadas. Para cuando llega la infancia media, la amistad va estando más basada en las normas compartidas y en las características personales de los amigos, lo que se manifiesta ya no sólo en los juegos, sino en la calidad de las conversaciones entre amigos. Esto irá evolucionando hacia los intercambios más íntimos que serán la clave de la amistad en la adolescencia.

Parece que las funciones a las que antes hacíamos referencia también se modifican con la edad: en los primeros años, se trata sobre todo de disfrutar juntos, a través del juego y de los afectos compartidos; en la infancia media, la amistad se relaciona ya con el logro de una identidad grupal y los sentimientos de pertenencia y aceptación. Al caminar hacia la adolescencia, aparece el logro de la identidad individual y el comprenderse a sí mismo como aspectos insertos en las relaciones de amistad, de ahí que los conceptos de intimidad, reciprocidad, validación del propio yo, etc., cobren fuerza con la edad.

## 4. FAVORECER LA AMISTAD, LA ACEPTACIÓN DE LOS OTROS Y MEJORAR LAS DINÁMICAS DE RELACIÓN EN EL AULA

Aprender a estar con otros es un proceso de desarrollo en el que la mayoría de los niños experimenta dificultades. Afortunadamente, para muchos de ellos las experiencias negativas con los iguales son puntuales e implican un aprendizaje. Por ejemplo, la reacción negativa de un igual puede suponer una mejora de la comprensión social, o experiencias de conflicto pueden fortalecer el desarrollo de

© Ediciones Pirámide

habilidades autorreguladoras o de resolución de conflictos. Sin embargo, rara vez estas situaciones suponen una oportunidad de aprendizaje cuando los problemas con los iguales en general o con determinados iguales en particular son crónicos.

Por tanto, la primera clave de intervención a la que es imprescindible hacer referencia es la *prevención*. Puesto que las trayectorias de riesgo se empiezan a definir desde muy pronto, es fundamental intervenir antes de que los problemas en las relaciones se consoliden. En este sentido, y recordando lo que ocurre en las situaciones de rechazo, el rechazo sin intervención se convierte en un problema crónico y complejo. Las investigaciones muestran que cuando ante problemas conductuales relacionados con la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, la agresión reactiva, etc., los docentes actúan de forma sensible, favoreciendo el cambio conductual sin crear ni apoyar reputaciones negativas y fomentando un clima general de aceptación en el aula, la probabilidad de que aparezca rechazo es significativamente menor que cuando se centra la atención del grupo en el mal comportamiento de estos niños y niñas (Bierman, 2004). Los aspectos básicos de la prevención de problemas de relación en los grupos son:

- Enseñar habilidades sociales de comunicación, gestión emocional, resolución de conflictos y conducta prosocial.
- Actuar ante las primeras manifestaciones de problemas de conducta, poniendo en marcha programas de modificación de conducta cuando sea necesario.
- Mantener altas las expectativas hacia cada niño y niña y elogiar y reforzar expresamente los aspectos positivos de su comportamiento. Estrategias como el protagonista de la semana o la maleta viajera, hacer descripciones positivas de los otros o animarlos a centrar la atención en la frecuencia de una determinada conducta positiva en los compañeros y compañeras ayudan a poner en primer plano la conducta deseable y favorecer una buena imagen de los otros.
- Crear un clima de aceptación y cuestionar los prejuicios hacia el comportamiento de los otros a través del conflicto cognitivo: *«¿Es verdad que María nunca presta las cosas? ¿Recordáis cuando el otro día le dejó a Carmen sus rotuladores?».*
- Fomentar y enseñar dinámicas cooperativas de trabajo y juego en el centro escolar.
- Poner en marcha estrategias de resolución de conflictos basadas en la mediación y en las que los propios alumnos y alumnas puedan actuar como mediadores.
- Desarrollar valores relacionados con la aceptación, el respeto y el compromiso con los otros. Es normal que nos sintamos más cómodos jugando o trabajando con algunos compañeros y compañeras, pero debemos ser capaces de jugar y trabajar con todos, aunque con algunos nos guste menos.

Otro aspecto fundamental es que las intervenciones deben atender no sólo a los aspectos conductuales, sino que también deben cubrir *aspectos cognitivo-sociales* y *afectivo-motivacionales*. Los problemas en las relaciones grupales afectan al desarrollo de las creencias sobre sí mismos y sobre el mundo social, así como a la capacidad para conectar con los otros, confiar en ellos y sentirse seguros. Reorientar las atribuciones sobre los otros cuando sean desajustadas y afecten a la calidad de las relaciones, favorecer sentimientos de seguridad y confianza y ayudar a niños y niñas a aceptar que no podemos gustar a todo el mundo serían algunas pautas adecuadas en este sentido.

Específicamente con relación al rechazo, además de lo señalado a lo largo del capítulo, queremos resaltar que la intervención para que sea efectiva debe perseguir un doble objetivo: por una parte, modificar las conductas que dan lugar al rechazo (agresión, disrupción, retraimiento). Es importante llevar a cabo una evaluación que permita identificar qué patrón o patrones conductuales caracteriza a los niños y niñas en situación de rechazo para ajustar las pautas de modificación de conducta. Por ejemplo, si, como hemos visto que es muy frecuente, hemos identificado a un niño re-

© Ediciones Pirámide

chazado agresivo que reacciona impulsivamente contra otros porque no es capaz de regular su conducta, necesitará aprender habilidades de autorregulación conductual que le permitan inhibir sus impulsos. Aunque modificar las conductas que dan lugar al rechazo es necesario, resulta insuficiente. El segundo gran objetivo para la intervención con niños y niñas rechazados es promover los patrones conductuales que dan lugar a la aceptación por parte de los iguales (amabilidad, conducta prosocial, etc.).

En las pautas de prevención que señalábamos más arriba aparece reflejada otra de las claves fundamentales de la intervención en situaciones de rechazo grupal: no es suficiente trabajar con los niños y niñas que presentan algún problema, es necesario trabajar también con las *expectativas y creencias del grupo* (reputaciones que el grupo mantiene hacia ese niño o esa niña, atribuciones que hacen de su comportamiento, etc.), así como sobre su *dinámica.* Los rechazados que se encuentran excluidos de las redes de compañeros pueden forjar alianzas con otros niños poco habilidosos socialmente. Estas afiliaciones suelen situar a los niños y niñas en situación de mayor riesgo. En este sentido puede ser útil reorganizar los grupos de trabajo de manera que los niños en situación de riesgo social sean distribuidos en diferentes grupos y puedan contar con el apoyo de algunos compañeros con buenas habilidades sociales en su propio grupo. Es necesario también trabajar con el grupo para hacerle sensible al cambio de sus miembros y modificar sus percepciones.

En cualquier caso, la experiencia de rechazo puede hacer difícil la vida de algunos niños y niñas, pero investigaciones recientes hacen hincapié en la amistad como factor protector: es más importante tener algún amigo/a íntimo/a que ser muy querido entre los compañeros/as. Las intervenciones deben ir dirigidas a asegurar que todos los niños y niñas tengan su red social (aunque sea pequeña) y a mejorar la aceptación social promoviendo la configuración de grupos en los que no exista la marginación.

¿Cómo podemos ayudar a promover, de modo específico, buenas amistades? Además de todo lo que hemos señalado anteriormente para favorecer dinámicas sociales positivas y empáticas en el aula, que son también fundamentales para el desarrollo de amistades, señalamos ahora algunos consejos específicos para la amistad, extraídos de Schneider (2008):

- Diseñar los escenarios infantiles (tanto en casa como en el colegio) de modo que niñas y niños tengan oportunidades para hacer cosas con amigos, recordando que no siempre los amigos están en la misma clase.
- Fomentar las actividades artísticas, deportivas o de ocio creativo que ayuden a encontrar buenos amigos y amigas con aficiones comunes.
- Promover en niños y niñas la idea de que la amistad es más importante que los conflictos que se producen en su curso.
- Sugerir estrategias concretas de resolución positiva cuando surgen conflictos en las amistades, así como ayudar a gestionar las emociones derivadas.
- Ayudarlos a detectar cuándo una amistad *no es buena* y cómo ponerle fin.

**REFLEXIONA**

Piensa en buenas y malas prácticas que los adultos desarrollamos en relación con la promoción de amistades de calidad en la infancia. Incluye tanto hábitos de conducta cotidiana, como qué lenguaje utilizamos para referirnos a las amistades y conflictos, creencias en torno a estos temas, etc.

© Ediciones Pirámide

## PARA SABER MÁS

García-Bacete, F. J. y González Álvarez, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales.* Madrid: TEA Ediciones.

En esta monografía los autores presentan de forma sintética, rigurosa y actualizada los principales aspectos de las relaciones entre iguales y distintos fenómenos asociados a la formación de redes sociales. Se aborda también la evaluación de la posición en los grupos a través de las técnicas sociométricas, describiéndose pormenorizadamente las principales técnicas y los tipos sociométricos. En el capítulo final se incluye un pequeño manual para el uso del software SOCIOMET, también editado en TEA, diseñado para la evaluación sociométrica del aula.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

En este libro se aborda de manera clara y práctica el tema de la convivencia escolar. Comienza con un abordaje teórico de la convivencia, en el que se aclaran conceptos y se propone un marco teórico. A continuación se tratan de forma práctica diferentes componentes de las relaciones entre iguales, los escenarios de convivencia en el centro escolar y las dificultades a las que deben hacerse frente. Así, se aborda el papel de las emociones y los valores, el plan de acción tutorial como herramienta para la convivencia y el patio de recreo como escenario particular.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Se trata de una obra muy completa, y de una de las autoras con más trayectoria en España en la investigación en el tema del acoso escolar. Parte del análisis de los conflictos que surgen en las aulas entre iguales y con el profesorado, proponiendo un enfoque preventivo basado en el aprendizaje cooperativo y la educación en valores. Aborda también los conflictos en las relaciones interculturales. Proporciona instrumentos de evaluación y propuestas concretas de trabajo en las aulas.

© Ediciones Pirámide

# Referencias bibliográficas

Abarca, M., Marzo, L. y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón, 54,* 505-518.

Adler, P. A. y Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Jersey: Rutgers University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Amato, P. R. y Booth, A. (1996). A prospective study of divorce and parent-children relationships. *Journal of Marriage and the Family*, *58(2),* 356-368.

Amato, P. R. y Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: a meta-analysis. *Journal of Marriage and Family, 61(3),* 557-574.

Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of a children: a meta-analisys. *Psychological Bulletin, 110(1),* 126-146.

American Psychiatric Association (2007). DSM-IV-TR: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado*. Barcelona: Elsevier Masson, D. L.

Archer, J. y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9(3),* 212.

Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 246-260). Madrid: Alianza.

Asher, S. R. y McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guildford Press.

Asher, S. R., Rose, A. J. y Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford University Press.

Asher, S. R. y Williams, G. A. (1987). Helping children without friends in home and school. *Children's Social Development: Information for Teacher and parents*. Urbana, IL.

Asher, S. R. y Williams, G. A. (1993). Children without friends. Part 1: Their problems. *National Network for Child Care*. [Online.] Disponible en http:/nncc.org/Guidance/dc26_wo.friends1.html.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality, 67,* 331-371.

Averill, J. R. (2002). Emotional creativity: Toward «spiritualizing the passions». En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 172-185). New York: Oxford University Press.

Averill, J. R. y Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.

Baltes, P. B. (1979). Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (vol. II, pp. 255-279). New York: Academic Press (Ed. Cast.: Psicología evolutiva del ciclo vital: algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Comps.), *Psicología evolutiva. Vol. I: Teorías y métodos*, pp. 243-263. Madrid: Alianza).

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span development psychology: On the dynamics

© Ediciones Pirámide

between growth and decline. *Developmental Psychology 23(5),* 611-626.

Baltes, P. B., Reese, H. W. y Nesselroade, J. R. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Ediciones Morata.

Baltes, P. B. y Smith, J. (2004). Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development, 1,* 123-144.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. W. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.1: Theory (pp. 45-103). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology,* Vol. 52, 1-26.

Bandura, A. (2004). Toward a psychology of human agency. Paper presentado en *American Psychological Society Meeting*. Chicago.

Barrett, M. (1995). Early lexical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 362-391). Oxford: Blackwell.

Bateson, P. P. G. y Hinde, R. A. (1987). Developmental changes in sensitivity to experience. En M. H. Bornstein (Ed.), *Sensitive Periods in Development* (pp. 19-34). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4(1),* 1- 44.

Baumeister, R. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117,* 497-529.

Beaton, A. A. (2003). The nature and determinants or handedness. En Hugdahl, K. y Davison, R. J., *The asymmetrical brain*. Cambridge, Ma MIT.

Bekoff, M. (2008). *La vida emocional de los animales*. Barcelona: Altarriba.

Bembibre, J. y Montes, A. (2010). Desarrollo físico y sexual. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de la educación infantil* (pp. 45-77). Madrid: Pirámide.

Bender, D. y Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence, 20,* 661-678.

Benenson, J., Apostoleris, N. y Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1998 (81),* 5-23.

Benítez, J. L. y Fernández, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp.121-139). Madrid: Pirámide.

Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice-Hall.

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11(1),* 7.

Bierman, L. B. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979*). The ecology of human development.* Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology, 22,* 723-742.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological theory. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental pocesses. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 19. New York: Wiley.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

© Ediciones Pirámide

Bruner, J. S. (1998). Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios. *Infancia y Aprendizaje, 82,* 119-127.

Bukowski, W. M., Motroi, C. y Meyer, F. (2009). Friendship as a process, function, and outcome. En K. H. Rubin, Bukowski, W. M. y Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups.* New York: The Guilford Press.

Bukowski, W. M. y Sippola, L. K. (1996). Friendship and morality: (How) are they related? En I. W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: friendship during childhood and adolescence* (pp. 238-261). New York: Cambridge University Press.

Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology. *Psychological Inquiry, 6,* 1-30.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP, 13(1).*

Call, J. (2001). Object permanence in orangutans *(Pongo pygmaeus),* chimpanzees *(Pan troglodytes),* and children *(Homo sapiens). «Journal of Comparative Psychology», 115*, 159-171.

Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.

Caspi, A., Roberts, B. W. y Shiner, R. L. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Rewiew of Psychology, 56,* 453-484.

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guildford Press.

Cassidy, J. y Shaver, P. R. (Eds.) (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (Ed. rev.). New York: Guilford Press.

Castro, L. y Toro, M. A. (2005). La evolución del lenguaje. *Ludus Vitalis, XIII, 24,* 203-210.

Cataranzo, S. J. y Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology, 41(1),* 34-44.

Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

Cillessen, A. H. N. (2008, enero). Peer Rejection: Developmental and Contextual Variations. *Jornada Científica Rechazo entre Iguales: Acoso Grupal Permanente*. Castellón.

Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood.* New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D. y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status. *Child Development, 54(6),* 1400-1416.

Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115(1),* 74.

Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33(4),* 579-587.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura.* Madrid: Escuela Española.

Damon, W. y Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced testbook* (3.ª ed.) (pp. 421-464). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (2008). *El pensamiento lateral práctico*. Barcelona: Paidós.

Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R. y Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying.* EMICI: Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre Ciberbullying. Gobierno Vasco. Disponible en http://www.emici.net/prot/Protocolo%20Ciberbullying.html

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz-Aguado, M. J. (2005, noviembre). La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta. *Congreso Ser Adolescente Hoy*. Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema, 8(3),* 378-383.

Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology, 53(6),* 1146.

Dodge, K. A., Coie, J. D. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En W.

© Ediciones Pirámide

Damon y R. M. Lerner. (Eds.), *Child and adolescent development. An advanced course*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Dunn, J., Fergusson, E. y Maughan, B. (2006). Grandparents, grandchildren, and family change in contemporary Britain. En A. Clarke-Stewart y J. Dunn (Eds.), *Families Count. Effects on child and adolescent development* (pp. 229-318). New York: Cambridge University Press.

Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 17,* 45-62.

Eisenberg, N. (2006). Introduction. En N. Eisenberg, *Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Willey.

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, *Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Willey.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology, 78(1),* 136-157.

Elkind, D. (1970). *Erik Erikson's eight ages of man*. New York Times Magazine. 5, April.

Emery, R. E. (2006). *The truth about children and divorce. Dealing with the emotions so you and your children can thrive*. USA: Plume.

Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European review of social psychology, 1(1),* 171-193.

Emmons, C. L., Comer, J. P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Erikson, E. H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson, E. H. (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, 1983: Hormé.

Erikson, E. H. (1988). *El ciclo vital completado.* Barcelona, 2000: Paidós.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones inteligentes*. (pp. 353-375). Barcelona: Kairos.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación,* 33, 1-10.

Fabes, R. A., Martin, C. L. y Hannish, L. D. (2009). Children's behavior and interactions with peers. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guildford Press.

Feiring, C. y Taska, L. S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29,* 1-6.

Fischer, K. W. y Ayoub, C. (1994). Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children: Developmental pathways for self in relationships. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Disorders and dysfunctions of the self*. Vol. 5 (pp. 149-222). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

Flaquer, L. (2001). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada* (3). Barcelona: Fundación «La Caixa».

Flaquer, L., Almeda, E. y Navarro-Varas, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Colección de Estudios Sociales, n.º 20. Barcelona: Fundación «La Caixa».

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology, 50,* 21-45.

Fox, N. A., Kimmerly, N. L. y Schaffer, W. D. (1991). Attachment to mother/Attachment to father: A meta-analysis. *Child Development, 62,* 210-225.

Fox, N. A. y Reeb-Sutherland, B. C. (2010). Biological moderators of infant temperament and its relation to social withdrawal. En K. H. Rubin y R. J. Coplan (Eds.), *Development of shyness and social withdrawal*. New York: Guildford Press.

Freud, A. (1936). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós, 1965.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas, VII,* pp. 109-123. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

© Ediciones Pirámide

Freud, S. (1915). Pulsión y destinos de pulsión. *Obras completas, XIV,* pp. 107-134. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

Garaigordobil, M. (2005a). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Revista Aula de Infantil, 25,* 37-43.

Garaigordobil, M. (2005b). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

García, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. Anales *de Psicología, 26(1),* 123-136.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2002). The pursuit of excellence through education. En M. Ferrari (Ed.), *Learning from extraordinary minds*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Geary, D. C. y Bjorklund, D. F. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development, 71,* 57-65.

Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41(4),* 235-284.

González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa Informático para la Elaboración de Análisis sociométricos*. Barcelona: TEA Ediciones S. A.

González, M. M., Chacón, F., Gómez, A., Sánchez, M. A. y Morcillo, E. (2003). Dinámicas familiares, organización de la vida cotidiana y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. En Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Estudios e investigaciones 2002*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

González, M. M., López, F. y Gómez, A. (2010). Familias homoparentales. En E. Arranz y A. Oliva (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 101-120). Madrid: Pirámide.

González, M. M. y López, F. (2009). Relaciones familiares y vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays. *Cultura y Educación, 21(4),* 417-428.

González, M. M. y Sánchez, M. A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia, 3,* 207-220.

Greenspan, S. I. y Wieder, S. (2006). *Engaging Autism*. New York: Perseus Books Group.

Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.

Guilford, J. P., Lageman, J. K. y Eisner, W. (2003). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell (Ed. Cast.: *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza, 1992).

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford.

Harter, S. (2006). The Self. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*. (pp. 505-570). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their development significance. *American Psychologist, 44(2),* 120-126.

Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. ERIC Digest [Online]. Disponible en http://ericeece.org/pubs/digests/1992/hartup92.html

Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19,* 97-132.

Hay, D. F., Caplan, M. y Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen: *Handbook of Peer Interactions, Relationthisps, and Groups*. New York: Guilford Press.

Hetherington, E. M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood, 10(2),* 217-236.

Hernández-Blasi, C., Bering, J. M. y Bjorklund, D. F. (2003). Dossier Temático Psicología Evolucionista del Desarrollo: contemplando la ontogénesis humana desde los ojos del evolucionismo. *Infancia y aprendizaje*, *26*(3), 267–285.

Hetherington, E. M. y Kelly, J. (2005). *En lo bueno y en lo malo: la experiencia del divorcio. Cómo influye realmente la separación en la vida de los hijos.* Barcelona: Paidós.

Hidalgo, M. V. y Palacios, J. (1999). El desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I (pp. 257-282). Madrid: Alianza.

Hodges, J., Steele, M., Hillman, S., Henderson, K. y Kaniuk, J. (2005). Change and continuity in mental representations of attachment after adoption. En D. M. Brodzinsky y J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption: Research and practice* (pp. 93-116). Westport, CT: Praeger.

© Ediciones Pirámide

Hoghughi, M. (2004). Parenting. An introduction. En M. Hoghughi y N. Long (Eds.), *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (pp. 1-18). London: Sage.

Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. En J. Casidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications,* (pp. 671-687). New York: The Guilford Press.

Howes, C., Phillipsen, L. C. y Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacherchild relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38,* 113-132.

Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. y Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 80(2),* 268.

Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist, 60(6),* 581-592.

Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Iglesias de Ussel (1994). Familia. En M. Juárez (Dir.), *V Informe sociológico sobre la situación social en España* (pp. 415-547). Madrid: Fundación FOESSA.

Immelmann, K. y Suomi, S. J. (1981). Sensitive phases in development. En K. Immelmann, G. W. Barlow, L. Petrinowich y M. Main (Eds.), *Behavioural development* (pp. 395-431). Londres: Academic Press.

Jiménez, J. (2010a). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Madrid: Pirámide.

Jiménez, J. (2010b). Desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 101-115). Madrid: Pirámide.

Jiménez-Lagares, I. y Muñoz-Tinoco, V. (2005). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Sevilla: Edición Digital @tres.

Kagan, J. (1998). Biology and the child. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 177-235). New York: John Wiley and Sons.

Katz, L. G. y McClellan, D. (1991). *The teacher's role in the social development of young children.* Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.

Kelly, J. (2003). Changing perspectives on children's adjustment following divorce. A view from the United States. *Childhood, 10(2),* 237-254.

Kiang, L. y Harter, S. (2004). *Social-cultural values of appearance and attachment processes: An integrated model of eating disorder symptomatology*. Unpublished manuscript. University of Denver.

Koerner, M. E. y Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Journal of Teacher Education, 47(5),* 347-354.

Kramer, L. y Bank, L. (2005). Sibling relationship contribution to individual and family well-being: introduction to the special issue. *Journal of Family Psychology, 19(4),* 483-485.

Kretschmer, T. y Pike, A. (2009). Young children's sibling relationship quality: distal and proximal correlates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(5),* 581-589.

Lafuente, M. J. y Cantero, M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.

Lantieri, I. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press.

Leary, M. R., Koch E. J. y Hechenbleikner, N. R. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford University Press.

Lease, A. M., Musgrove, K. T. y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11(4),* 508-533.

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D. y Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54,* 102-124.

Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71(1),* 107-118.

Leventhal, T., Dupere, V. y Brooks-Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 411-443). New York: John Wiley and Sons.

Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. y Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial Behavior and Mental Health Problems: Explanatory Factors in Childhood and Adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

© Ediciones Pirámide

López, F. (2008). *Ajuste psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos que han crecido con madres lesbianas o padres gays*. Trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Sevilla.

López, F. y Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarría, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-65). Madrid: Ediciones Pirámide.

López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parentchild interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), y P. H. Mussen (series Ed.), *Handbook of Child Psychology,* (4.ª ed., vol IV, pp. 1-101). New York: Wiley.

Mahler, M. (1979). *Separation-individuation*. Vol. 2. London: Jason Aronson.

Markman, E. M. (1994). Constraints on Word meaning in early language acquisiton. En L. Gleitman y B. Landau (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 173-192). Newbury Park, CA: Sage.

Martí, E. (1999). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva I*. Madrid: Alianza Editorial.

Martin, C. L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review,* 13, pp. 184-204.

Marvin, R. S. y Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: Guilford Press.

Masten, A. S., Morison, P., y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology, 21(3),* 523-533.

Masten, A. y Shaffer, A. (2006). How families matter in child development. Reflection from research on risk and resilience. En A. Clarke-Stewart y J. Dunn (Eds.), *Families Count. Effects on child and adolescent development* (pp. 5-25). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.

Mayer, R. E. (2004). Teaching of subject matter. *Annual Review of Psychology, 55.* Palo Alto, CA: Annual Reviews.

McLanahan, S. y Sandefur, G. (1994). *Growing up in a single parent. What hurts, what helps*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, A. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.

Monereo, C. (Coord.), Badía, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Miquel Bertrán, E., Monte, M. y Sebastiani, E. M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.

Monjas, I. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).* Madrid: CEPE.

Monjas, I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Madrid: CEPE.

Moore, C. y Lemmon, K. (Eds.) (2001). *The self in time*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mora-Merchán, J. A. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (pp. 305-326). Madrid: Alianza.

Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://eprints.ucm.es/11580/

Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Morgado, B. (2008). *Experiencia del divorcio parental y ajuste psicológico infantil*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Morgado, B., González, M. M. y Jiménez, I. (2003). Familias monoparentales: problemas, necesidades y recursos. *Portularia, 3,* 137-160.

Morgado, B., Jiménez-Lagares, I. y González, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación, 21(4),* 441-451.

© Ediciones Pirámide

Nelson, K. (1996). *Language and cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newcomb, A. F. y Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117(2),* 306-347.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113,* 99-128.

Nigg, J. T. (2000). Inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin, 126,* 220-246.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 332-350). Madrid: Alianza.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 31(1),* 93-106.

Oliva, A. Parra, A. Antolín, L. Arranz, E. Martín, J. L. y Lamb, M. (2010). Diversidad familiar y desarrollo psicológico: un estudio pionero realizado en España. En E. Arranz y A. Oliva (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 143-157). Madrid: Pirámide.

Oliva, A., Hidalgo, M. V., Parra, A., Ríos, M., Vallejo, R., Martín, J. L. y López, A. (2007). *¡Cómo ha cambiado!* Consejería de Salud. Junta de Andalucía.

OMS (2010). *La alimentación del lactante y del niño pequeño: Capítulo modelo para libros de texto dirigidos a estudiantes de medicina y otras ciencias de la salud*. Washington, DC: OPS.

Ortega, R. (Coord.) (1993). *Espacios de juego en la educación infantil.* Módulo didáctico 4. Un Proyecto Educativo para la Escuela Infantil basado en el Juego. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y col. *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortiz, M. J., Fuentes, J. y López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación.* Vol. I (pp. 151-176). Madrid: Alianza.

Palacios, J. (1998). Familias adoptivas. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.

Palacios, J. (1999a). Psicología Evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 1: Psicología Evolutiva* (pp. 23-78). Madrid: Alianza.

Palacios, J. (1999b). Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 103-128). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. (2010). Familias adoptivas. En E. Arranz y A. Oliva (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 51-67). Madrid: Pirámide.

Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (1999) Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva.* Madrid: Alianza.

Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (1999). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva I*. Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J., Román, M. y Camacho, C. (2011). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: Care, Health & Development, 37,* 282-288.

Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). *Adopción internacional en España: Un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Palacios, J. e Hidalgo, V. (1990). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol I. (pp.355-374). Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo social* (pp.157-188). Madrid: Síntesis.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2009). *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia.* México: McGraw-Hill.

© Ediciones Pirámide

Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

Parkhurst, J. T. y Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity. *The Journal of Early Adolescence, 18(2),* 125.

Paulov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. (Trad. G. V. Anrep). London: Oxford University Press.

Pérez-Pereira, M. (1999). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 227-256). Madrid: Alianza.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor S. A.

Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodríguez, A. F. y Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years. Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40(4),* 543-566.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Pinker, S. y Bloom, P. (1990). Natural language and natural selection. *Behavioral and Brain Sciences, 13,* 707-784.

Pluess, M. y Belsky, J. (2010). Differencial susceptibility to parenting and quality day care. *Developmental Psychology, 46,* 379-390.

Porter, C. y Hsu, H. (2003). First-time mothers' perceptions of efficacy during the transition to motherhood: links to infant temperament. *Journal of Family Psychology, 17(1),* 54-64.

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Requena, M. y Revenga, D. (1993). Formas de familia en la España contemporánea. En L. Garrido y E. Gil (Eds.), *Estrategias familiares* (pp. 249-270). Madrid: Alianza Universidad.

Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta, 10,* 77-89.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36,* 14-24.

Rodrigo, M. J. (1999). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva I*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J. y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.

Román, M. (2007). *Niños y niñas de adopción internacional en familias españolas. Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior* (Documento de Trabajo n.º 01/07). Disponible en http://www.accionfamiliar.org/media/docs/DOC.01.2007.Ninos_ninas_enAdopcionInternacional.pdf

Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados: Modelos internos, conductas y trastornos de apego*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1297/el-apego-en-ninos-y-ninas-adoptados-modelos-internos-conductas-y-trastornos-de-apego/

Román, M. (en prensa). Metodologías para la evaluación del apego infantil: De la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción Psicológica*.

Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132(1),* 98.

Rothbart, M. (1989). Temperament in childhood: a framework. En G. Kohnstamm, J. Bates y M. Rothbart (Eds.), *Handbook of temperament in childhood* (pp. 59-73). New York: Wiley.

Rothbart, M. K. (2011). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science 16(4),* 207-212.

Rothbart, M. K. y Bates, J. E. (2006). Temperament. En W. Damon, R. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). New York: John Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Wiley.

Rubin, K. H. y Coplan, R. J. (2010): Social withdrawal and shyness in childhood: history, theories, definitions and assement. En K. H. Rubin y R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal*. New York: The Guildford Press.

Rubin, K. H. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. *Handbook of social development: A lifespan perspective*, 283-323. New York: Plenum Press.

© Ediciones Pirámide

Ruiz, D. (1998). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: CIS.

Rus, A. (2010). Familia y escuela en educación primaria. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 155-181). Madrid: Pirámide.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications* (pp. 35-66). New York: Basic Books.

Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). «Female aggression» revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior, 30(2),* 158-163.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclousure and health* (pp. 125-151). Washington, DC: American Psychological Association.

Sánchez-Barranco Ruiz, A. (1997). *El psicoanálisis freudiano*. Sevilla: Repiso.

Sánchez-Sandoval, Y. (2002). *El ajuste de los niños y niñas adoptados y su vida familiar. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Santrock, J. W. (2003). *Infancia*. Madrid: McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2010). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.

Schmidt, L. A. y Buss, A. H. (2010). Understanding shyness: four questions and four decades of research. En K. H. Rubin y R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal*. New York: The Guildford Press.

Schneider, B. H. (1993). *Children's Social Competence in Context*. Oxford, Pergamon Press.

Schneider, B. H. (2000). *Friends and enemies. Peer relations in childhood*. London: Arnold.

Schneider, B. H. (2008, junio). Conferencia de clausura La «oración de la serenidad». Intervenir para mejorar las relaciones entre iguales. *Jornada científica rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente. Castellón*.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Siegler, R. S. (1998). Children's thinking (3rd ed.). Upper Saddler River, NJ: Prentice-Hall.

Siegler, R. S. (2003). Relations between short-term and long-term cognitive development. *Psychological Science Agenda, 16,* 8-10.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appelton-Century-Crofts.

Spencer, J. P., Corbetta, D., Buchanan, P., Clearfield, M., Ulrich, B. y Schöner, G. (2006). Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen. *Child Development, 77,* 1521-1538.

Sroufe, L. A., Carlson, E. y Schulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescente. En D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey y K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 315-342). Washington, DC: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. (2003). Contemporary theories of intelligence. En I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (Vol. VII). New York: Willey.

Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C. y Van de Moortele, G. (2011). The reciprocal relation between children's attachment representations and their cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development, 35(1),* 58-66.

Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.

Thomas, A. y Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavior disorder: from infancy to early life. *American Journal of Psychiatry, 140,* 1-9.

Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guildford Press.

Triana, B. Plasencia, S. y Hernández, J. A. (2009). Representaciones sociales de las figuras de padrastro y madrastra. *Cultura y Educación, 21(4),* 429-439.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.

Underwood, M. K., Galen, B. R. y Paquette, J. A. (2001). Top Ten Challenges for Understanding Gender and Aggression in Children: Why Can't We All Just Get Along? *Social Development, 10(2),* 248-266.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant

© Ediciones Pirámide

attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117,* 387-403.

Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: Toward and evolutionary social network model. *Human Development, 48,* 85-88.

Van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F. y Klein Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and non-adopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin, 131(2),* 301-316.

Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11,* 225-249.

Van Ijzendoorn, M. H. y Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.

Vasta, R., Haith, M. M. y Miller, M. A. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.

Vila, I. (1999). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 133-150). Madrid: Alianza.

Vygotsky, L. V. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3,* 1-14.

Wasielewski, P. (1985). The Emotional Basis of Charisma. *Symbolic Interaction, 8, 2,* 207-222.

Weigel, D. J., Lowman, J. L. y Martin, S. S. (2007). Language development in the years before school: a comparison of developmental assets in home and child care settings. *Early Child Development and Care, 177(6 y 7),* 719-734.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. y Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.

Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. W. (1987). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.

© Ediciones Pirámide

## TÍTULOS RELACIONADOS

Aplicaciones de intervención psicopedagógica, *J. N. García-Sánchez (coord.).*

Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria, *M.ª A. Lou Royo (dir.).*

Bases teóricas y de investigación en educación especial. *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes.*

Cómo enseñar en el aula universitaria, *J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.)*

Compendio conceptual de la Educación Social, *M.ª Senra Varela y J. Vallés Herrero.*

Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles, *L. M. Villar Angulo, P. S. de Vicente Rodríguez y O. M.ª Alegre de la Rosa.*

Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil, *P. Gil Madrona (coord.).*

Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza, *C. Moral Santaella y M.ª P. Pérez García.*

Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria, *S. Alonso Arenal (coord.), S. González Alonso, A. P. González Alonso y M.ª González Alonso.*

Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico, *M.ª J. Fiuza Asorey y M.ª Pilar Fernández Fernández.*

Dificultades del aprendizaje escolar, *J. González-Pienda y J. C. Núñez Pérez (coords.).*

Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos, *J. E. Jiménez (coord.).*

Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social, *F. M. Martínez Rodríguez.*

Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González.*

Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, *M.ª J. Díaz-Aguado.*

El autoconcepto físico. Psicología y educación, *A. Goñi Grandmontagne (coord.).*

Escuela y tolerancia, *M.ª J. Díaz-Aguado.*

Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención, *J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.).*

Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes, *M. A. Adell i Cueva.*

Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje, *A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez y M. Soriano Ferrer.*

Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, *M.ª del R. Cerrillo Martín y S. de Miguel Badesa (coord.).*

Iniciación escolar a la escritura y a la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad, *A. Suárez Yánez.*

Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez.*

Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo, *F. Alcantud Marín (coord.).*

Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos, *M. Garaigordobil Landazabal.*

Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad, *M. Garaigordobil Landazabal.*

Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo, *J. N. García Sánchez (coord.).*

Intervención psicopedagógica y currículum escolar, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.ª D. Prieto Sánchez, D. Vence Baliñas y R. González Blanco.*

La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución autónoma de conflictos, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín.*

La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, *M.ª Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez.*

La escuela a examen, *M. Fernández Enguita.*

La orientación en Educación Infantil. Una alianza entre los agentes educativos, *R. Mérida Serrano, A. Ramírez García, C. Corpas Reina y M.ª E. González Alfaya.*

Los medios y las tecnologías en la educación, *M. Area Moreira.*

Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria, *B. Bermejo (coord.).*

Manual de dificultades de aprendizaje, *M.ª del R. Ortiz González.*

Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales, *J. Vallés Herrero.*

Manual de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola.*

Manual de psicología de la educación, *J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.).*

Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación, *V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo.*

Manual de tutoría y orientación en la diversidad, *J. Riart Vendrell (coord.).*

Matemáticas para maestros de Educación Primaria, *I. Segovia Alex y L. Rico Romero (coords.)*

Materiales de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola.*

Nuevas tecnologías para la educación en la era digital, *J. A. Ortega Carrillo (coord.).*

Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular, *J. Barroso Osuna y J. Cabero Almenara (coords.).*

Orientación Educativa en Educación Primaria. Doce meses, doce casos, *A. Ramírez García (coord.).*

Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales, *L. E. Santana Vega.*

Orientación psicopedagógica y calidad educativa, *R. Sanz Oro.*

Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez.*

Prácticas de psicología de la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez.*

Prevención de las dificultades de aprendizaje, *M.ª J. González Valenzuela.*

Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento, *M. Cebrián de la Serna y M.ª J. Gallego Arrufat (coords.)*

Promover el cambio pedagógico en la universidad, *A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (coords.).*

Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares, *M.ª V. Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (coords.).*

Psicología de la educación para docentes, *J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (coords.).*

Psicología del desarrollo en la edad escolar, *A. I. Córdoba Iñesta, A. Descals Tomás y D. Gil Llario (coords.).*

Psicología del desarrollo para docentes, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán.*

Psicología del desarrollo y de la educación, *M.ª V. Trianes Torres (coord.)*

Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán.*

Psicomotricidad e intervención educativa, *D. Martín Domínguez.*

Relaciones interpersonales en la educación, *M.ª R. Bueno Moreno y M. Á. Garrido Torres.*

Sociología de la educación. Manual para maestros y libro de ejercicios, *C. Gómez Jaldón y J. A. Domínguez Gómez.*

Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor, *M.ª J. Lafuente y M.ª J. Cantero López.*

Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana, *F. Alcantud Marín.*

www.edicionespiramide.es